

# Asperger syndrom og tilpasset opplæring

Nann Karin Solvang



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2006

---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>2</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>5</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	5
1.2 VALG AV OG PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	6
1.3 MINE TANKER OG HYPOTESER FORUT FOR PROSJEKTET. ....	7
1.4 OPPGAVENS GANG .....	7
1.5 AVGRENSING AV OPPGAVEN .....	9
1.6 BEGREPSAVKLARING .....	9
<b>2. TEORI.....</b>	<b>11</b>
2.1 TILPASSET OPPLÆRING, INKLUDERING OG SPESIALUNDERVISNING .....	11
2.1.1 <i>Kort historikk</i> .....	11
2.1.2 <i>Tilpasset opplæring</i> .....	12
2.1.3 <i>Inkludering</i> .....	14
2.1.4 <i>Spesialundervisning</i> .....	16
2.2 DIAGNOSEN ASPERGER SYNDROM .....	17
2.2.1 <i>Kort historikk</i> .....	17
2.2.2 <i>Hva kjennetegner personer med Asperger syndrom?</i> .....	18
2.2.3 <i>Hvordan settes diagnose?</i> .....	19
2.2.4 <i>Hyppighet</i> .....	20
2.2.1 <i>Forslag til tiltak</i> .....	20
Å være anerkjennende .....	21
Ukeplan .....	22
Sosiale historier .....	22

---

2.3	KOGNITIV UTVIKLINGSPSYKOLOGI.....	24
2.4	KOMMUNIKASJON I ET SYSTEMRETTET PERSPEKTIV.....	25
2.5	ØKOLOGISK NETTVERKSPERSPEKTIV.....	26
2.6	SOSIALISERING.....	26
2.7	SOSIAL KOMPETANSE.....	26
2.8	MESTRING.....	27
<b>3.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>29</b>
3.1	MINE REFLEKSJONER OG BAKGRUNN FOR VALG UNDER FORSKNINGSPROSESSEN.....	29
3.2	DEN KVALITATIVE FORSKNINGSMETODE.....	30
3.2.1	<i>Det kvalitative intervju.....</i>	<i>31</i>
3.2.2	<i>Utarbeidelse av intervjuguide.....</i>	<i>33</i>
3.2.3	<i>Kort om forprosjektet.....</i>	<i>35</i>
3.2.4	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>35</i>
3.2.5	<i>Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>37</i>
3.3	MIN OPPLEVELSE OG MINE TANKER ETTER UTFØRT INTERVJU.....	38
<b>4.</b>	<b>RESULTATER.....</b>	<b>40</b>
4.1	PRESENTASJON AV RESULTATENE.....	40
4.1.1	<i>Lærerens bakgrunn.....</i>	<i>40</i>
4.1.2	<i>Lærerne sin definisjon av tilpasset opplæring.....</i>	<i>40</i>
4.1.3	<i>Informantenes innhold i begrepet inkludering.....</i>	<i>41</i>
4.1.4	<i>Tilbudet rundt elevene med Asperger syndrom.....</i>	<i>41</i>
4.1.5	<i>Bruk av assistenter.....</i>	<i>45</i>
4.1.6	<i>Informantenes beskrivelse av elevene med Asperger syndrom.....</i>	<i>45</i>
4.1.7	<i>Tilrettelegging av det sosiale miljøet.....</i>	<i>47</i>

---

4.1.8	<i>Hvilke kompetanse har lærerne om Asperger syndrom og hvordan har de skaffet den til veie?</i>	49
4.1.9	<i>Evaluerings.....</i>	49
<b>5.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>51</b>
5.1	LOVVERKET .....	51
5.1.1	<i>Formålet med loven .....</i>	51
5.1.2	<i>Samarbeid med elevens hjem.....</i>	56
5.1.3	<i>Spesialundervisning .....</i>	57
5.1.4	<i>Samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste, - PPT.....</i>	58
5.2	BLIR ELEVER MED ASPERGER SYNDROM GITT EN KVALITETSSIKRET OPPLÆRING? .....	59
5.2.1	<i>Begrepet kvalitet .....</i>	60
5.2.2	<i>Hvordan kan kvalitet på tilbudet til elever med Asperger syndrom ivaretas? .....</i>	61
5.3	DILLEMAER.....	66
5.3.1	<i>Føringer gitt gjennom L97 kontra elever med Asperger syndrom sine behov .....</i>	66
5.3.2	<i>Spesialundervisning organisert i eller utenfor klasserommet.....</i>	69
5.3.3	<i>Føringer om en inkluderende skole kontra de andre elevenes behov og ønsker.....</i>	70
5.3.4	<i>Spesialskole vs nærmiljøskolen.....</i>	72
5.4	PÅ VEI MOT EN TILPASSET OPPLÆRING? .....	75
5.5	REFLEKSJONER RUNDT PROBLEMSTILLINGEN MIN ETTER ENDT FORSKING. ....	78
<b>6.</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>80</b>
<b>7.</b>	<b>KILDELISTE: .....</b>	<b>81</b>

# 1. INNLEDNING

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan undervisningen og dagen tilrettelegges for elever med Asperger syndrom. Jeg ønsker å få et innblikk i hvordan læreren planlegger, evaluerer og underviser klassen generelt for å nå frem til den enkelte spesielt. Det vil si hvordan tilpasset opplæring kommer til uttrykk i løpet av skoledagen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Interessen for temaene Asperger syndrom og tilpasset opplæring har sin opprinnelse i mitt arbeid i barnehage, der en gutt med diagnosen pirret min nysgjerrighet. Han manglet interesse for sosialt samspill, hadde fokus mot sin spesialinteresse og viste tydelig frustrasjon ved forandringer i det fysiske miljøet eller på dagens plan.

Interessen for diagnosen ble utgangspunkt for en semesteroppgave, der jeg etter arbeid med litteratur, lovverk og føringer gikk gjennom Lærplanverket for den 10 – årige skolen, 1996, heretter kalt L97, satt igjen med spørsmålet om skolen er i stand til å inkludere elevene med Asperger syndrom slik at de hjelpes til utvikling og økt kunnskap. Deres integritet, særegenhet og livskvalitet skal også ivaretas. Det var spesielt føringene om problembasert læring gjennom selvstendige, tverrfaglige og sosiale arbeidsmetoder som for meg virket vanskelig for elevene. De har vansker med å skaffe seg oversikt, med å mestre sosialt samspill og har et snevert interessefelt. Mitt læringssyn representerer utvikling i samspill med andre. Jeg vil undersøke hvordan relasjoner blir vektlagt og hvordan dagen blir tilrettelagt for å dempe stress og hemme frustrasjon, samt hvordan det tilrettelegges for å fremme læring, for elevene som har vansker med samspill og med å skaffe seg oversikt.

Gjennom arbeidet med funksjonshemmede barn i barnehage samarbeidet jeg med familier og skoler i overgang til skole for disse barna. Min erfaring var at elevene møtte skoler som ga tilfeldig og variert tilrettelegging. Jeg mottok tilbakemelding fra foreldre, etter et par, tre år, som handlet om at de var frustrerte over at barnet deres

var overflyttet til spesialskole. Jeg undret meg over hvorfor de ble gitt et nytt skoletilbud. Var ikke skolen i nærmiljøet i stand til å ivareta elever med særskilte behov? Jeg ble også opptatt av tilpasset opplæring og om den norske skolen kan sikre utvikling og trivsel til de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan tilpasset opplæring blir ivaretatt og knytte dette opp mot elever med Asperger syndrom.

Min arbeidstittel har vært:

### **Gir tilpasset opplæring plass til alle?**

## **1.2 Valg av og presentasjon av problemstilling.**

I følge Stortingsmelding nr 30 2003-04: “Kultur for læring” så “*er skolen en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner*” (St.melding nr 30:4, 2004). Den representerer kultur, overfører kunnskap, holdninger og verdier, samtidig som den påvirker og påvirkes av samfunnsutviklingen. “*For enkelt mennesket skal skolen bidra til dannelse, sosial mestring og selvhjulpenhet*” (St.melding 30:3, 2004), gjennom å la elevene benytte sine evner og utvikle sine talent skal de gjøres i stand til å ta personlige valg som påvirker en god fremtid for seg selv og sine medmennesker. Skolen må derfor tilrettelegge undervisningen slik at hver enkelt elev har utbytte av den. Alle elever har rett til å få en undervisning som er tilrettelagt og tilpasset i samsvar med de evner og forutsetninger de har (L97, lov av 17.juli 1998 om grunnskole og videregående opplæringa, heretter kalt opplæringsloven). Evalueringen av reform 97 viser allikevel at det er store forskjeller i læringsutbytte blant elevene og at det er store systematiske forskjeller mellom elevene knyttet til kjønn og sosial/etnisk bakgrunn (Haug 2003). Det at vi ikke klarer å fange opp alle elevene, og gi dem et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud, er også bakgrunn for min problemstilling. Tema for semesteroppgaven min var Asperger syndrom og læring. Der funderte jeg på om tilbudet som blir gitt disse elevene var tilrettelagt ut fra deres behov og deres opplevelse av virkeligheten. Lærerplanverket og samfunnet generelt har åpnet for inkludering av alle ved at det er tilrettelagt for å jobbe tverrfaglig, selvstendig og

prosjektbasert. Ut fra min kunnskap om elever med Asperger syndrom kan disse rammene oppleves som frustrerende og uoversiktlige. Jeg relaterer masteroppgaven til elever med Asperger syndrom. Problemstillingen blir da:

### **Hvordan blir læringssituasjonen tilrettelagt i klasser hvor det går elever med Asperger syndrom?**

## **1.3 Mine tanker og hypoteser forut for prosjektet.**

Med utgangspunkt i mine antakelser rundt problemstillingen utarbeidet jeg noen hypoteser. Disse hjalp meg til å bli bevisst egne tanker og holdninger, og ga meg mulighet til å drøfte mine funn opp mot dem. Hypotesene var:

- Jeg tror at normalundervisningen blir planlagt og gjennomført likt for alle elevene, og at det er lite variasjon i arbeidsmetodene. Dermed ivaretar tilpasset opplæring i liten grad variasjonene mellom elevene.
- Jeg har en formening om at det i liten grad blir satt fokus på det sosiale i løpet av skoledagen, og at fokus hovedsaklig rettes mot fag.
- Jeg antar at når eleven med Asperger Syndrom presenteres av læreren vil hans styrke eller særinteresse i liten grad beskrives som ressurs og i liten grad benyttes som innfallsvinkel til samarbeid eller selvstendig gruppearbeid.
- Tilnærmingen til tilpasset opplæring er ulik fra skole til skole

## **1.4 Oppgavens gang**

For å få svar på problemstillingen har jeg foretatt litteraturstudier. Jeg har også skaffet til veie datamateriale ved å foreta semistrukturert intervju. Utvalget av informanter var fra mellom – og ungdomsskole trinnene. Det at lærerne representerer ulike klassetrinn tror jeg ikke vil påvirke resultatet i forhold til problemstillingen min,

til tross for at vansker kan bli tydeligere med økt alder. Jeg mener at man alltid skal komme tidlig i gang med å tilrettelegge for barn som trenger ekstra hjelp og støtte, men diagnosen Asperger syndrom blir først satt når eleven kommer opp i alder. Derfor er de tiltak jeg foreslår knyttet til deres særegne trekk og kan brukes uavhengig av hvilket klassetrinn eleven tilhører. Vanskene til elever med Asperger syndrom knyttes til sosial interaksjon, noe som kommer til uttrykk i oppgaven ved at det er rettet lite fokus mot tilrettelegging av fag. Relatert til begrepet tilpasset opplæring så handler det om lærerens evne til tilrettelegging for klassen og enkelt eleven, samt systemets verdier og holdninger. Tilpasset opplæring kommer da til uttrykk i skolen og læreren sin kompetanse og evne til å ivareta utvikling av et mangfold av elever. Noe som heller ikke skal påvirkes av elevens alder.

Jeg har bygd opp rapporten på følgende måte:

I kapittel 1, Innledning presenterer jeg valg av tema, problemstilling, oppgavens innhold og avgrensing, relevante begreper og tanker jeg hadde forut for prosjektstart.

I kapittel 2, Teori, vil jeg presentere relevant teori. Den vil relateres til hovedtemaene tilpasset opplæring og Asperger syndrom. Da vanskene til personer med Asperger syndrom er knyttet til sosial interaksjon vil jeg i denne teoretiske delen vise til teorier som er knyttet til kommunikasjon og samspill. Kognitiv utviklingsteori og teori om læring er relevant i forhold til problemstillingen og vil berøres.

Kapittel 3 knytter jeg til **metode**. Jeg tar for meg kvalitativ forskningsmetode med vekt på intervju. Presentasjon av de valg og refleksjoner jeg har foretatt i forbindelse med intervjuene kommer til syne under overskriftene: Utarbeidelse av intervjuguide, kort om forprosjektet og gjennomføring av intervjuene.

I kapittel 4, Presentasjon av resultatene, vil jeg gjennomgå og knytte det innsamlede datamaterialet til sentrale begrep i intervjuguiden min. Disse er lærerens bakgrunn, lærerens forståelse av inkludering og tilpasset opplæring, tilrettelegging for og beskrivelse av elevene med Asperger syndrom, kompetanse og støttespillere.



---

I kapittel 5, **Drøfting**, vil jeg se på resultatene i relasjon til teori, lovverk, sitat fra intervjuene og egne tanker. Funnene vil jeg knytte opp de tiltak jeg har foreslått i kapittelet om teori. Deretter vil jeg reflektere noe rundt hvordan vi kan oppnå et kvalitetssikret og inkluderende tilbud, før jeg ser på noen dilemmaer som dukket opp underveis. Avslutningsvis vil jeg forsøke å relatere resultatene opp mot problemstillingen min.

## 1.5 Avgrensing av oppgaven

Forut for prosjektstart hadde jeg tanker om komme inn på forskning og teori om relasjoner, da tilpasset opplæring også handler om møtene i klasserommet, på uteområdet, på skolen, i undervisning og frie aktiviteter. Samspillet er avgjørende for hvordan opplevelsen og utviklingen til hver enkelt elev blir. Jeg valgte å utelate dette, da en annen innfallsvinkel og metode hadde vært mer relevant for å belyse dette samspillet. Da hadde observasjon og en større nærhet til undervisningssituasjon vært et nærliggende utgangspunkt. Jeg vurderte også å ta utgangspunkt i Ogdens forskning om læreres møte med atferdsproblemer, men jeg kom til at i den grad denne har overføringsverdi så ville svarene fra informantene inneholde kunnskap fra forskningen gjennom de tiltak de har valgt. Jeg utelukket derfor dette.

I starten av prosjektet sendte jeg brev til tretti skoler for å skaffe meg en oversikt over hvor jeg fant elever med Asperger syndrom i Østlandsområdet. Jeg ønsket også å vite i hvilken grad lærere til disse elevene var villig til å stille som informant.

## 1.6 Begrepsavklaring

I problemstillingen og oppgaven bruker jeg begreper som jeg her finner det naturlig å avklare kortfattet. Disse blir utdypet nærmere i kapittel 2, teori.

**Tilpasset opplæring** er tilrettelagt undervisning som har til hensikt å ivareta elevers rett til å få opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har.

**Læringssituasjonen** definerer jeg som hele dagen, det vil si sosialt samspill, undervisning og alt en skoledag inneholder.

**Spesialundervisning** brukes om den særskilte tilrettelagte undervisningen som skal ivareta de elevene som ikke har utbytte av vanlig undervisning. Et vedtak basert på en sakkyndig vurdering ligger til grunn.

**Ordinær undervisning** forklares av Befring og Tangen (2004) om «All opplæring og undervisning som gis innefor skolens ordinære ressursramme» (s 400).

**Tilrettelegging:** brukes her om hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen.

**Elever med Asperger syndrom:** viser til elever som har fått diagnosen etter gitte kriterier. Elevene preges av at de har problemer med gjensidig samhandling og kommunikasjon, og de har ofte ensidige interesseområder og tvangsmessig behov for å innføre rutiner og ritualer.

## 2. TEORI

I dette kapitlet tar jeg først for meg tilpasset opplæring og begrepene inkludering og spesialundervisning. Deretter skriver jeg om Asperger syndrom, der jeg kommer inn på historikk, hva diagnosen innebærer og hvordan den stilles. Avslutningsvis vil jeg kortfattet presentere andre teoretiske områder. Denne forannevnte kunnskapen ser jeg som er relevant for problemstillingen min. De teoretiske områdene handler om kommunikasjon og samspill, kognitiv utviklingspsykologi og om læring. De presenterte teoretiske områdene ligger til grunn for mine spørsmål i intervjuene. De vil senere knyttes til drøfting i kapittel 5.

### 2.1 Tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning

*«Likeverd, inkludering og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at skolen må være tilgjengelig for alle og at alle kan få mulighet for læring, mestring og utvikling» (St.melding 30, 03/04:85). Elevers rett til denne tilpassede opplæringen kan «ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning» (Ibid: 85). Med dette som bakgrunn vil jeg i denne delen av oppgaven vie plass til begrepene tilpasset opplæring, inkludering og spesialundervisning. Jeg vil se på hva som blir sagt i litteraturen og i sentrale føringer, og i liten grad drøfte stoffet.*

#### 2.1.1 Kort historikk

I et historisk lys har man i Norge siden 1739 hatt som målsetning å gi et skoletilbud til alle. Da startet den 5 årige Allmueskolen som ga undervisning knyttet opp til en kristen oppdragelse for elever i alderen 7- 12 år., Det var «*skoleplikt i den forstand at alle barn skulle gå i offentlig skole*» (Sjøvoll 2004) men det var ikke pliktig oppmøte. Først i 1939 kom prinsippet om at alle barn hadde rett til skolegang, og 30 år senere ble det obligatorisk skolerett og plikt her til lands. Gjennom de siste skolereformene har man hatt målsetning om integrering og deretter inkludering av alle elever.

---

Enhetsskolen skal gi elevene et tilrettelagt og tilpasset tilbud på skolen i nærmiljøet. Som en konsekvens av dette ble de statlige spesialskolene lagt ned etter 1990, men det drives fortsatt private og kommunale spesialskoler. Den første spesialskolen ble startet i 1825, og den ga et tilbud til døve. I 1867 startet en skole for blinde og i 1874 åpnet en skole med et tilbud til åndsvake. Disse private opplæringstiltakene ble gitt til elever med særskilte behov, og etter føringer i lov av 8. juni 1881 «*om abnorme børns undervisning*» så hadde elever med spesielle behov både skolerett og plikt allerede da. I 1951 ble et spesialskolesystem for barn og ungdom vedtatt med egen lov. (Befring og Tangen 2004, Sjøvoll 2004).

Begrepet integrering ble brukt da man i 1987 endret loven med den hensikt å avskaffe segregering og spesialistveldet. Det skulle gjøres ved at elevene ble overført fra spesialskolene til skolene i hjemmemiljøet. Der skulle elevene møte enhetsskolen og et nærmiljø hvor vanlige verdier rådde (Tellevik, Nærland og Martinsen 2006, Befring og Tangen 2004). Det viste seg imidlertid at mennesker med behov for særskilt hjelp ikke umiddelbart ble verdsatt på lik linje som andre barn og unge på skolen. Derfor er begrepet vi i dag knytter til enhetsskolen omgjort til inkludering. Dette vil jeg se nærmere på i kapittelet om teori.

### **2.1.2 Tilpasset opplæring.**

Læreplanverket for den 10 årige grunnskole bygger på enhetsskoleprinsippet hvis mål er at alle elever skal få et likeverdig tilbud og tilpasset opplæring (St.melding 23 – 97/98). Dette går ut på at grunnskolen er en skole for alle ved at den møter elevene på deres premisser. Den skal jevne ut sosiale ulikheter og skape samhørighet mellom elevene. I følge nevnte stortingsmelding skal alle elever «*få møte oppgaver og utfordringer dei kan strekkje seg etter og vekse på, og som dei maktar og meistarar*» (St.melding 23 – 97/98:21). Videre skisseres at «*fellesskapet skal være inkluderande, og elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte*» (St.melding 23-97/98:21). For å nå målet om et godt læringsmiljø og fellesskap, må det tas hensyn til ulikhetene, og det

---

må tilrettelegges ut fra både det som er felles og det som er ulikt. Dette kan blant annet gjøres gjennom tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring handler om at alle elever skal ha et organisert og kvalitetssikret skoletilbud i samsvar med de evner og forutsetninger de har. Dette blir presisert i opplæringslovens § 1 -2, 5. ledd: *«Opplæringa skal tilpassas elevene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen»* ( Opplæringslova). Dette får konsekvenser for målsetninger og planer i skolen der det skal planlegges slik at hver enkelts elev sine evner og funksjonsnivå blir ivaretatt og utviklet. L97 skisserer at *«Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringene sammen med andre»* (L97: 15). Opplæringen skal styrke elevens basiskompetanse slik at han kan møte samfunnets kompleksitet og mangfold. Basiskompetansen innbefatter faglig kunnskap, læringsstrategier og motivasjon, samt sosial kompetanse (St melding 23-97/98 ). Læreplanverket 97 sier på side 19 *«at skolen skal ha plass til alle, og lærere må ha øye for den enkelte»*. Videre skisseres det at det totale tilbudet, som er tilpasset elevens evner og forutsetninger, kan bli gitt eleven gjennom vanlig undervisning og spesialundervisning (KUF 96). De elevene som ikke får tilfredstillende og utviklende opplegg gjennom den vanlige opplæringen har etter opplæringslovas § 5.3 rett til spesialundervisning. Retten til tilpasset opplæring innebærer ikke at alle elever har rett til et tilpasset spesialundervisningsopplegg, men det kan forstås som et prinsipp for den enkelte skole og lærer. Det skal komme til uttrykk innenfor rammene for klasseundervisning og så langt det er mulig prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev (Befring/Tangen 2004).

I NOU 2003:16, «I første rekke», foreslår kompetanseutvalget at tilpasset opplæring på skolene styrkes og at spesialundervisningen utgår. Relevant for arbeid med elever med Asperger syndrom er at det sies at *« atferdsproblemer må løses gjennom utvikling av læringsmiljøet, samarbeid med foreldrene og eventuelle hjelpeinstanser. Atferdsproblemer er en pedagogisk og organisatorisk utfordring for skolen og skolens ledelse»* ( NOU 2003:16.)

---

Bruken av basisgrupper, der elevgruppene gjenspeiler mangfoldet i elevgruppen, skal benyttes aktivt og bevisst med hensyn til forhåndstallet mellom lærer og elev (NOU 2003:16). Dette kan gi rom for fleksibilitet. Det er muligheter for å sette sammen grupper av elever som trenger tilpasset opplæring innenfor bestemte områder. Gruppene kan konstrueres på tvers av basisgrupper, trinn og alder.

Læreren som skal tilrettelegge for en individuell tilpasset opplæring må ha kjennskap til elevens utviklingsnivå og evner. Videre må han kunne motivere til utvikling, og gjennom å veilede og anerkjenne eleven spore til aktivitet, læring og samspill. Ved å møte elevene med toleranse, respekt og omsorg, vil man kunne formidle disse verdiene samtidig som man skaper et trygt læringsmiljø.

Tilpasset opplæring kan oppnås ved at skolen tilpasser organisatorisk tilrettelegging, tilrettelegger opplæringsprogram, tilrettelegger det fysiske miljøet og gjennom uformell tilrettelegging ved å benytte læringsfremmende kommunikasjon, for eksempel ved å velge tilpasset oppgave, ved å planlegge og å omforme og ved å la elevene og lærere ta initiativ til samspill.

Tilpasset opplæring skal også ivaretas ved at det statlige pedagogiske støttesystem skal gi veiledning og støtte for å ivareta tilrettelegging og ivaretagelse av opplærings – og utviklingstilbud for mennesker med store og særskilte opplæringsbehov. Opplæringslova § 5 -6 forplikter kommunene til å ha et pedagogisk, psykologisk tjenestetilbud for å støtte skolen i planlegging og gjennomføring av opplæring (Opplæringslova ).

### **2.1.3 Inkludering**

Begrepet inkludering dukket opp i L97 uten forutgående debatt eller forberedelser. Begrepet var nytt, men ble umiddelbart akseptert (Backmann og Haug 2006). Det er knyttet nært til tilpasset opplæring, og det betyr å innbefatte (Befring og Tangen 2004). Visjonen med inkluderingen var å øke et individs tilhørighet og delaktighet. Derigjennom skulle segregering minskes. Målsetningen var også at skolen skulle ha

et innhold som ivaretok alle elevers utvikling. For å nå måloppnåelse må fokus rettes mot elevene og ulikhetene i deres behov og kunnskap (Bachmann og Haug 2006). I boken «Spesialpedagogikk» fremstilles begrepets betydning som grad av romslighet og tilknytning mellom fellesskapet og den enkelte. «Det innebærer at hver elev opplever et likeverdig og lærerikt fellesskap» (Befring og Tangen 2004:399). Sitatet viser til at alle elever, ikke bare de funksjonshemmede, skal bli inkludert ved at de har rett til å være del av et klassemiljø og det fellesskapet det innebærer.

En inkluderende skole representerer kvaliteter der elevene får utbytte av opplæringen ved at de deltar i et faglig og sosialt stimulerende miljø. Utfordringen består i å imøtekomme elevenes individuelle behov samtidig som det blir tilrettelagt for meningsfull læring. Skolen blir da en sosialiseringsarena, der man skal velge hensiktsmessige strategier for å utvikles sosialt og faglig. Utviklingen skjer i samhandling med elever og lærere. På den ene side skal skolen arbeide med å inkludere alle i fellesskapet, mens man på den andre siden skal ivareta enkelt individet sin optimale læring og sosiale utbytte. I evalueringen av L97 sier Haug (2004) at utfordringen ligger i å legge tilrette undervisning som tar utgangspunkt i hvert enkelt barn, dets bakgrunn, evner, egenskaper, anlegg og interesser.

*«Ulikskap mellom barn i skolen har ikke berre med evner å gjere. Barn lærer på ulike måter, dei har forskjellige sosiale og kulturelle preferanser som verker inn på opplæring, innsats, arbeidsmåtar og dermed også utbytte»).*

Bachmann og Haug (2006) har analysert sentrale styringsdokumenter. De har kommet frem til at en inkluderende skole innbefatter følgende trekk:

*«Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at det får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre.»*

*«Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger».*

*Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesse i utdanningen».*

*Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gang for dem både sosialt og faglig.* (s88)

Da jeg mener begrepet inkludering og tilpasset opplæring er overlappende og tildels sidestilt, har jeg valgt å presentere punktene her. Jeg mener at et inkluderende fellesskap langt på vei kan ivareta tilpasset opplæring.

For å ivareta prinsippet om et inkluderende fellesskap har spesialundervisning gått fra å bli tilrettelagt som særskilt undervisningstilbud til å være en del av den ordinære undervisningen, som tilpasset undervisning i klassen. Om elevene med spesielle behov møter særskilt tilrettelegging i et inkluderende fellesskap, og utfordringer som er tilpasset dem, vil de mest sannsynlig ikke bli stigmatisert eller ekskludert.

## **2.1.4 Spesialundervisning**

*“Spesialpedagogikk kan kort beskrives som opplæring av mennesker med særskilte behov og funksjonshemninger”* (Befring og Tangen 2003:37). Med utgangspunkt i de funksjonshemmedes behov, rettigheter og ikke minst deres muligheter er spesialpedagogikkens overordnede mål å bidra til livskvalitet, læring og personlig utvikling for funksjonshemmede personer (ibid).

Spesialundervisning er en særskilt tilrettelagt undervisning for å sikre elevens rett til tilpasset opplæring. *«Spesialpedagogisk undervisning defineres i rettslig sammenheng som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen»* (Befring og Tangen 2003 : 96). Det vil si at det utarbeides en sakkyndig vurdering på grunnlag av elevens behov og forutsetninger. Denne er grunnlaget for vedtak om spesialpedagogisk undervisning, en individuell rettighet eleven har. Dette betyr at ansvarlig instans kan pålegges dom om elevens rettighet ikke ivaretas. Hvordan undervisningen skal organiseres er ikke definert i lovverket, og metodene varierer derfor mye. Variasjonen kan handle om tilførsel av kompetanse eller om ulike former for organisering av undervisning og skoletilbud



(St.melding 30 – 03/04). Tangen sier, i boken «Spesialpedagogikk», at mye av spesialundervisningen foregår i enetimer. (Befring og Tangen 2003). Det er kollisjonskurs med føringer i L97, der det presiseres at opplæringa i stor grad skal foregå innenfor klasseenheter. Den skal organiseres i samlet klasse, i gruppe eller individuelt (KUF 1996). Målet er å bedre tilpasningen av den ordinære undervisningen slik at resultatet sikre kvalitet og utbytte for enkeltelevne ( St.melding 30, 2003/04).

## 2.2 Diagnosen Asperger syndrom

Jeg starter med å sette diagnosen i et historisk perspektiv før jeg presenterer kjennetegn ved diagnosen. Avslutningsvis foreslår jeg tiltak.

### 2.2.1 Kort historikk

Diagnosen Asperger syndrom har eksistert som selvstendig diagnose i omtrent 20 år. Det til tross for at Jean Itard og John Haslam beskrev barn med Asperger syndrom allerede på 1700 – tallet. Beskrivelsen de ga av barn, uavhengig av hverandre, har likhetstrekk med de barna som pedagog og barnepsykiaterer Hans Asperger beskrev i 1944. Han observerte og skildret gutter som viste avvik i sosial interaksjon og kommunikasjon. I 1943 publiserte Leo Kanner en artikkel, der han beskrev infantil autisme. Diagnosen ble definert som en utviklingsforstyrrelse på grunnlag av avvikende utvikling i sosial interaksjon, kommunikasjon og forestillingsevne. I 1981 ble begrepet Asperger syndrom lansert av Lorna Wing da hun ønsket å sette fokus på spennvidden det er i det autistiske spekteret. Målet var å spre kunnskap om en gruppe mennesker som har lignende problemer som man finner ved autisme. Hun skisserte at personer med Asperger syndrom hadde bedre fremtidsutsikter enn mennesker med diagnosen autisme. Wing fikk gjennomslag med sine beskrivelser. ( Frith 1998, Gillberg 1993, Karland 2003) Verken Asperger eller Wing satte opp kriterier for diagnosen Asperger syndrom. Dette har blitt gjort av Peter Szatman og Christoffer og Corina Gillberg (Attwood , 2000) I dag er Asperger syndrom en særskilt diagnose i

---

diagnosesystemene ICD-10 og DSM – IV 1994/DSM – IV- TR 2000 (Frith, 1998, Gillberg 1993, Karland 2003, Solvang 2004).

## **2.2.2 Hva kjennetegner personer med Asperger syndrom?**

Autismespekterforstyrrelser blir av Gilberg (1998) beskrevet som *“tilstander der man har funksjonsnedsettelse innenfor to av de tre områdene 1) gjensidig sosialt samspill 2)gjensidig verbal og ikke verbal kommunikasjon og 3) fantasi og atferd”* (s 25).

Det vil si at mennesker med Asperger syndrom eller autisme kan kjennetegnes ved deres:

- Kvalitative avvik i sosialt samspill
- Kvalitative avvik i verbal og nonverbal kommunikasjon.
- Begrensede repertoar i forhold til aktiviteter og interesser.

Wing skiller mellom diagnosen Asperger syndrom og autisme. Ulikheten mellom diagnosene kan sees i barneårene på språklig utvikling, kognitive og motoriske funksjoner (Karland 2003). Personer med Asperger syndrom fungerer ofte bedre intellektuelt og språklig enn mennesker under diagnosen autisme (Grøholt m. fl 2001). I diagnosesystemet ICD – 10 er nettopp den språklige beherskelse og utvikling med på å skille diagnosen Asperger syndrom fra diagnosen infantil autisme (Ervik 2003).

Elever med Asperger syndrom kan ha problemer med å tolke situasjoner både verbalt og non verbalt (Karland 2003). De kan ha en normal språkføring og de kan fortelle ting på rams, men de kan allikevel mangle forståelse for innholdet av det de ytrer (Ervik 2003). Frith (1998) viser til at et trekk ved de guttene Asperger observerte var at de snakket monotont og langsomt, og at de manglet den naturlige språkmelodien. Han kom til at blikket var flyktig eller at personene hadde fravær av blikkontakt i en interaksjon (Gillberg 1998). Asperger konkluderte med at de manglet elementære evner for en god kommunikasjon, og at de gjennom holdningen, blikket, stemmen og språket viste at deres samspill med omverdenen var begrenset. Personer med

---

Asperger syndrom kan ha en bokstavelig språkoppfattelse (Karland 2003, Ervik 2001), noe som kan føre til at de har problemer med å oppfatte spøk, ironi og med å forholde seg til tvetydighet, billedlig språk og dobbel mening (Ervik 2001). Dette, i tillegg til manglende forståelse av kroppsspråk og symbolikk, kan føre til at personer med Asperger syndrom kan ha vansker med å tolke en situasjon. Dette igjen kan resultere i at de ikke får tilegnet seg en adekvat måte å forholde seg til mennesker, ting og situasjoner på. De kan reagere på miljøet med å vise frustrasjon, virke uinteressert eller ved å trekke seg unna. Vanskene med å forstå sammenhenger, med å forstå årsak og virkning og sist, men ikke minst, med deres vansker med å organisere erfaringer og generalisere kunnskap kan også komme til uttrykk gjennom frustrasjon ( Studiehefte fra Nordvoll autisme og kompetanse senter, Inger Laache, 2004, Solvang 2004).

Frith (1998) viser til at Asperger kom til at 91 % av de guttene han studerte hadde motoriske vansker og en motorisk forsinket utvikling. Deres utfordringer ligger i at de har større problemer med å koordinere kroppen, herme etter bevegelser, balansere og fange noe som blir kastet enn gruppen de ble testet opp mot. Deres problemer med å koordinere blikk og bevegelse kan ha sammenheng med deres sosial vansker og manglende evne til imitasjon.

Et annet trekk ved personer med Asperger syndrom er at de ofte har en spesialinteresse som ofte er knyttet til spesifikke intellektuelle områder som for eksempel matematikk, astrologi, geografi eller lesing. De bringer emnet ofte på bane. Interessen gjentas stereotyp, og de kan lære fakta uten dypere mening, samtidig som de ønsker å utvide kunnskapen ut fra sin snevre vinkling.

### **2.2.3 Hvordan settes diagnose?**

Diagnosene Autisme og Asperger syndrom er kompliserte å sette. I denne oppgaven vil jeg holde meg til hvordan de blir satt ut fra ICD – 10 sine kriterier. Disse har Gillberg kommet med kritikk mot. Kritikken handler blant annet om at barn med ulike typer atferdsavvik kan passe inn i kriteriene, selv om de ikke har Asperger

syndrom. Han har derfor utarbeidet et mer spesifikt kriteriesystem som jeg ikke vil gå videre inn på i denne oppgaven (Karland 2002).

Diagnosen Asperger syndrom blir stilt ut fra observasjoner av atferd. For den aktuelle diagnosen er det avvikende, eller fravær av, atferd som blir vektlagt. ICD – 10 krever forsinkelse i språk og kommunikativ utvikling. Den språklige utviklingen skal ikke ha forsinkelse ved de språklige milepælene, og det skal heller ikke være forsinkelser i den språklige utviklingen. Kriteriene for å stille diagnose krever også at det skal være kvalitative avvik i det sosiale samspillet. De er videre beskrevet med følgende kriterier: Manglede øyekontakt og mimikk, vansker med å danne og opprettholde vennskap og sviktede gjensidig sosialt samspill. Glede, interesser eller aktiviteter klarer personene i liten grad å dele i samspill med andre. For at diagnosen skal stilles skal to av disse underpunktene være til stede. ICD – 10 krever også at to av følgende kriterier skal forekomme: Personene skal ha spesialinteresser, begrenset og gjentakende aktivitet og atferdsmønster. De skal være sær opptatt av en eller flere stereotype interesser, han må ha tilsynelatende tvangsmessig avhengighet av spesifikke, ikke funksjonelle rutiner eller ritualer, stereotyp og gjentatt motorisk uovane, og/eller de beskjeftiger seg med deler av gjenstander eller ikke funksjonelle deler av ting eller leketøy (Ervik 2001, Karland 2003, Solvang 2004).

#### **2.2.4 Hyppighet**

Diagnosen Asperger syndrom er relativ ny. Og i følge Grøholt (2001) er forekomsten på 2 – 5 per 10 000 barn. I følge Karland (2003) er det registrert flere barn med Autismespekter tilstand. Han skisserer ca 1 % i skolealder i hele spekteret, hvorav 0.5 % har Asperger syndrom. På bakgrunn av dette, og da diagnosen er relativt ny, så kontaktet jeg Statistisk sentralbyrå. Jeg ønsket å undersøke hyppigheten i Norge nå. De hadde ingen statistikk på det, men på hjemmesiden til autismeforeningen i Norge sies det at 3 – 5 av 1000 kan ha diagnose innen hele autismespekteret. På hjemmesidene til TIPO NORGE ([www.tipo-internasjonalt.com](http://www.tipo-internasjonalt.com)) vises det til at 4 av 1000 grunnskolebarn antas å ha Asperger syndrom. Litteraturen og hjemmesidene viser videre til at diagnosen er hyppigere hos gutter enn hos jenter.

---

### 2.2.5 Forslag til tiltak

Gillberg (1998) hevder at barn og unge med Asperger syndrom kan få skoleproblemer som inbefatter lærervansker, understimulering som følge av høy begavelse, samt mobbing på grunn av deres avvikende sosiale mønster (Fjærland 2002). Gillberg (1998) viser videre at ved tilrettelegging for elevens avvik og særegenhet på skolen, så kan 50 % av de med diagnosen klare skolegangen. Støtte og hjelp i oppveksten kan hjelpe personer med Asperger syndrom til et voksen liv med god livskvalitet. Å starte et tidlig målrettet arbeid med strukturerte og forutsigbare rammer kan hjelpe eleven til å anvende hensiktsmessige strategier. Dette kan redusere faren for depressjoner og psykiske vansker som en reaksjon på omverdnene og dens krav. Jeg presenterer konkrete tiltak som er valgt ut fra problematikken personer med Asperger syndrom kan møte.

Lovverket og føringer gitt av Lærerplanverket for 10 – årig grunnskole ligger til grunn for lærerens roller og oppgaver. Det kunne derfor vært nærliggende å å presentere føringene og lærerens ansvar under kapittelet om teori, men jeg velger å vie plass til dette under kapittel 5, drøfting. Tiltakene jeg presenter er: å være anerkjennende, ukeplan og sosiale historier.

#### *Å være anerkjennende*

Jeg velger å definere det å være anerkjennende som et tiltak, da vi til en hver tid blir påvirket av de vi omgås. Å være anerkjennende handler om hvordan våre tanker, holdninger og følelser kommer til uttrykk i interaksjon med andre. Baetson (1972) hevder at vi alltid kommuniserer, verbalt og non – verbalt. Kroppsspråket er en stor del av kommunikasjonen, og det har elever med Asperger syndrom ofte vansker med å tolke. De oppfatter det som blir sagt bokstavlig ( Karland 2003, Ervik 2001). Det understrekes av teoriene som hevder at elevene har redusert evne til å forstå sammenhenger, forholde seg til informasjon gitt non – verbalt og til å oppfatte signaler. Læreren må ha kunnskap om dette og hjelpe eleven til forståelse ved å være klar og tydelig i sin verbale kommunikasjon. Å være anerkjennende innebærer at ønsket læring og atferd fremmes ved å forsterke den. Vanligvis gjøres dette ved et

nikk, smil, blick eller et klapp på skulderen. For elever med Asperger syndrom må man understreke det man ønsker mer av ved hjelp av et språk eleven forstår. Det kan være korte, konkrete setninger, kanskje forsterket med tegn (Solvang 2004).

### *Ukeplan*

Elever med Asperger syndrom har vanskeligheter med å sortere inntrykk, organisere og til å se sammenheng og mening i tilværelsen. Da de er utrygge, kan små endringer i miljøet få dem ut av balanse. I følge litteraturen har elever med Asperger syndrom nytte av fast struktur i hverdagen (Ervik 2001, Solvang 2004). På skolen blir det lærerens oppgave å hjelpe eleven til å få oversikt, sikre forutsigbarhet og trygge omgivelsene. Lærestoffet bør organiseres slik at eleven kjenner igjen presentasjonen fra gang til gang. Dette vil øke elevens mulighet til å tilegne seg kunnskapen. Organiseringen innebærer at læreren må planlegge en strukturert formidling. Faste rutiner hvor hendelser kommer i samme rekkefølge vil være et godt hjelpemiddel for eleven, klassen og læreren. Litteraturen viser til at elever med Asperger syndrom har en styrke i at de innhenter informasjon visuelt. Jeg tenker at visuell forsterkning kan være et godt hjelpemiddel i organiseringen. Ved å strukturere dagen og uka, for deretter å lage en plan med visuelle symboler som eleven forstår, kan man hemme det stresset eleven opplever ved å mangle oversikt. Symbolene kan være konkrete, bilder, gjenstander eller ord. Ved å få hjelp til å få orden i kaos kan han bli hjulpet til å utvikle gode mestringsstrategier. Planen kan gi eleven en formening om hva som forventes av han. En rutine der dagsplanen gjennomgås vil være et hjelpemiddel også de dagene det oppstår forandringer. I løpet av en dag, uke eller år vil det bli nødvendig å avvike fra rutinen. Ved å gjennomgå planen hver morgen kan forandringen forklares og forberedes. Eleven kan vende seg til at dagen vil bli annerledes. Det kan hemme frustrasjon og angst for det ukjente.

### *Sosiale historier*

Karland (2003) presenterer **sosiale historier** som et pedagogisk verktøy i arbeid med elever som har diagnosen Asperger syndrom. De er utviklet av Carol Gray, og metoden forsøker å gi eleven en oppskrift på handlingsmønstre i gitte situasjoner. Historiene brukes til å undervise i sosiale ferdigheter, og de har som mål å fremme

læring. De har som hensikt å korrigere atferd med utgangspunkt i at elevene leser det sosiale samspillet dårlig. Utgangspunktet for historien er elevens forståelse av situasjonen. Den skal beskrive problemer og foreslå løsninger (Karland 2003, Solvang 2004). Eksempel på sosial historie er :

*«Skolen min har mange rom. Et rom kalles for frokostsal. Vanligvis spiser elevene skolematen sin i frokostsalen. Barna hører skoleklokka. Elevene vet at skoleklokka er et signal om å stille opp i kø, slik at det skal bli rettferdig for de som har ventet lengst. Hver elev som kommer, stiller seg bakerst i køen. Barna er sultne og har lyst på mat. Jeg skal prøve å stå rolig i køen, inntil det er min tur til å kjøpe mat. Matkøer og skilpadder beveger seg nokså sakte. Noen ganger stopper de helt opp, andre ganger kan det gå fortere. Læreren min kommer til å bli fornøyd når han får vite at jeg har vært rolig i køen» (Attwood 2000:38).*

Et av kriteriene når diagnosen Asperger syndrom stilles er, som tidligere skrevet, at de har vansker med å lese uuttalte signaler som ligger i det sosiale samspillet de befinner seg i. De trenger å få det tolket, eller et annet hjelpemiddel til å kode kommunikasjonen i interaksjonen. Ved å få hjelp til å forstå hva som blir formidlet kan de oppleve en sammenheng. Det mestringsbærende innholdet vi da øke. Gillberg (1998) har dokumentert at sosiale ferdigheter, gjennom målrettet trening, kan bedres hos personer med autisme eller Asperger syndrom. Sosiale historier tar sikte på å hjelpe de med Asperger syndrom til å forstå omgivelsene, og ut fra dette gjøre seg forstått. Fortellingen beskriver forventet atferd i en spesifikk situasjon, visuelt og verbalt. Man ønsker at personer med Asperger syndrom, gjennom de perspektivrettede og dirigerende historiene, skal danne et mønster på hensiktsmessig atferd i lignende fremtidige situasjoner. Ved hjelp av kontrollsetninger skal man hjelpe elevene til å huske historien og gjennom dette oppleve mestring i sosiale sammenhenger. (Kalland 2003, Nordvoll skole og autismesenter).

Forut for at en sosial historie blir laget har man observert og samlet informasjon i hvilke situasjoner eleven har en gitt atferd. Nettverket rundt eleven bør samarbeide for å kartlegge og skaffe data til veie, slik at de i fellesskap kan skape en passende fortelling. For at eleven skal kunne tilegne seg ny atferd, må han ha evnen til å ta

---

innover seg historien og til å bruke den i riktig kontekst. (Nordvoll skole og autisme senter, dokumenthefte nr 4).

## 2.3 Kognitiv utviklingspsykologi

Føringer gitt gjennom ”Lærerplanverket for den 10 – årige grunnskole” handler om at elevene skal utvikle seg i et aktivt samspill med andre. Piaget og Vygotsky er to teoretikere som underbygger dette konstruktive synet på læring. Da det er disse føringene alle elever i norsk skole møter, og da jeg mener det er relevant for resten av oppgaven velger jeg her å presentere en kort versjon av teoriene deres:

Kognitiv utviklingspsykologi er basert på **Piagets** teori om utvikling. Teorien tar blant annet utgangspunkt i at mennesket blir beskrevet som et grunnleggende sosialt og symbolskapende vesen. Individet møter situasjoner med en grunnleggende forståelse eller et begrepsapparat, skjema. I sin mentale prosess har de på den ene side tanker om betydningen av hva de gjør. På den annen side har de tanker om hva handlingene kan føres til. Ved aktiv handling prøves dette ut og det tilegner seg erfaring og kunnskap. Drivkraften er menneskets forsøk på å tilpasse seg til omverdenen, - selvregulering. Denne aktive og dynamiske prosessen medfører et samspill med miljøet. I interaksjonen benytter man sin forståelse, sine skjema, som forandres. Forandringen fører til vekst og utvikling. Piaget hevder at mennesket er født sosialt og at det samhandler med og i miljøet. Det er i denne interaksjonen utviklingen skjer (Jerlang m. fl. 1995).

Adapsjon beskriver den prosess man benytter for å oppnå likevekt. På bakgrunn av den kunnskapen man innehar vil utvikling skje. Individet vil på den ene side tilpasse seg til miljøet, akkomodasjon, og på den annen side vil det tilpasse miljøet til seg, assimilasjon. Akkomodasjon og assimilasjon foregår vekselvis, ved at det ikke er likevekt i prosessene. Ved at individet forsøker å tilpasse seg til miljøet, f.eks. ved imitasjon av atferd, og samtidig forsøker å tilpasse miljøet til seg, f.eks. ved å teste ut respons på atferden, så oppnås likevekt. Likevekten tilsvarer ny kunnskap. Den er igjen utgangspunkt for ny utvikling (ibid).



---

**Vygotsky** presenterte også læring som en sosial prosess, der samspillet mellom menneskene spiller en avgjørende rolle. Språket får følgelig en sentral rolle i teorien. Utviklingen skjer ved at personen i første omgang utfører handlingen i samspill med andre til de utfører den alene. Med andre ord utviklingen går fra det sosiale til det individuelle (Jerlang m fl. 1995).

Vygotsky mener at man utvikles i utviklingssonen. Den er nært knyttet til begrepet mestring og den representerer det området hvor individet kan utvikles og mestre. Med utgangspunkt i elevens nysgjerrighet, eller og sosialt samspill skal han motiveres over i mestringssonen. Blir oppgavene for vanskelige eller om eleven møter for høye forventninger, vil læring hemmes og eleven kan bli frustrert og oppleve stress (ibid).

## 2.4 Kommunikasjon i et systemrettet perspektiv.

I systemteoretisk tenking er et av utgangspunktene at alt henger sammen og påvirker hverandre. Individuer i interaksjon kan ikke forstås om de ikke sees i sammenheng med de andre i samspillet eller i konteksten de er i. Baetson (1972) uttrykker at helheten er mer enn delene. Han hevder videre at all atferd er kommunikasjon. Vi vil påvirke de samhandlinger vi er i ved ordene vi sier og ved de signaler vi sender ut ved kroppsspråket vårt. Det kan være stemmeleie, ansiktsuttrykk, håndbevegelser og tonefall.

Kommunikasjonen har et innholds – og relasjonsplan. Det faktiske budskap og det konkrete med kunnskap og følelser er innholdsplanet. Beskrivelsen av hvordan forholdet mellom deltakerne i interaksjonen er og hvordan budskapet oppfattes handler om relasjoner, - relasjonsplanet. Er det samsvar mellom hva og hvordan vi formidler budskapet så skapes troverdighet. Systemteori ser på samspill som en sirkel. Det finnes ingen begynnelse eller slutt, og derfor vil alle i relasjonen påvirke og påvirkes av hverandre. Man må fryse et punkt i den sirkulære prosessen om man ønsker å finne en årsak eller virkning (ibid).

## 2.5 Økologisk nettverksperspektiv.

Bronfenbrenner (1979) ser på barnet som aktør i og mellom ulike system, som han kaller mikro, makro og eksosystemet. Microsystemet representere det miljø som er nærmest barnet, det primære, der barnet utvikler seg. For eksempel familien. Makrosystemet defineres som det samfunn der barnet omgås kultur og verdisystem. Samspill mellom ulike makrosystem danner selv et system, mesosystemet. De miljøstrukturer som indirekte påvirker barnet, for eksempel foresattes jobb, kalles eksosystemet. Barnets utvikling skjer ved at det foregår relasjoner i og mellom de ulike miljøsettinger, men også i en større sammenheng som disse systemene inngår i.

## 2.6 Sosialisering

Sosialisering kan forstås som en livslang læringsprosess. Gjennom samhandlingsrelasjoner og ved å være delaktig i nettverk utvikles vår identitet.

*” Med sosialisering tenker man på den vekst som gradvis vokser seg inn i et fellesskap med andre og blir en del av dette. Prosessen skjer i et dynamisk samspill med de sosiale og kulturelle omgivelsene hvor sosial læring, imitasjon og identifikasjon inngår som sentrale elementer. En del av dette samspillet har også form av et konformitets press hvor ved individet, - via et ytre press og sosial kontroll, overtar de normer og verdier som gjelder i grupper og det storsamfunn vedkommende blir medlem av” (Bøe 2000 : 25).*

Min forståelse av det overnevnte er at individet utvikles og sosialiseres i interaksjon med andre.

## 2.7 Sosial kompetanse

Lamer (1999) hevder at sosial kompetanse muliggjør etablering av positive relasjoner til andre, mestring av krav og imøtekommelse av miljøets forventete atferd. Videre gjør sosial kompetanse det mulig å hevde sine behov på en effektiv måte. Det handler også om å tilegne seg evnen til gjenkjenne andres følelser, forstå de og sette seg inn i andres situasjon. Gjennom samspill lærer man å utsette egne behov i ulike

---

situasjoner, lærer turtaking, å kompromisse og å takle mellommenneskelige konflikter. Det ønskelige er å oppnå prososial atferd som ivaretar positive holdninger og handlinger.

## 2.8 Mestring

Mestring, - følelsen og opplevelsen av å komme i havn med oppgaver og erfaringer, er vesentlig for utviklingen av et positivt selvbylde.

Aaron Antonovsky, professor i medisinsk sosiologi satte fokus på de ressurser individet har da han utviklet en mestringsmodell. Gjennom den hevder han at et individ må forstå en situasjon, ha tro på å finne en løsning og se en god mening i å forsøke å løse situasjonen. Har man oversikt over disse tre punktene så opplever man den vesentlige sammenheng for å oppleve mestring. Sentralt i modellen er også begrepet salutese, som handler om å fremme det helsebringende. Konklusjonen Antonovsky satt på sin forskning er at «sense of coherence», opplevelse av sammenheng er helsefrembringende og utviklende (Gjærum m fl 1998, Solvang 2004).

Sommerskild illustrerer i boken «Mestring som mulighet i møte med barn, unge og foreldre» en modell om mestringsvilkår. Modellen er todelt. Det ene området representerer tilhørighet. Her finner vi dyaden. Innholdet i begrepet representerer at vi trenger minst en fortrolig. Det kan være familien, - og den fortrolige står for forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet. Nettverket rundt står for felles verdier og sosial støtte. Det andre området blir definert som kompetanse. Det handler om å kunne noe, det å ha tilknytning samt det å bli gitt og det å få ansvar. Gjennom å gi nestekjærlighet og gjennom å møte og mestre motgang oppøver man også kompetanse, og derigjennom bygges egenverd og motstandskraft opp (ibid).

Min forståelse er at de mestringsstrategier man velger i en situasjon bygger på individets tidligere erfaringer. *«I følge litteraturen er erfaring med hensyn til*

---

*mestring, samspillet innad i familien/gruppa og ut til nettverket og samfunnet av større betydning for valg av mestringsstrategi og evne enn graden av belastningen av den kritiske hendelsen.» (Solvang 2004: 9)*

### 3. METODE

Det grunnleggende utgangspunktet ved bruk av forskningsmetoder er at man skal finne frem til data som har rot i virkeligheten. Dertil skal man kunne sjekke om resultatene kan kontrolleres i ettertid, og om bearbeidingen av datamaterialet er utført nøyaktig. Data tilsvarer den informasjonen som samles inn. Metode er betegnelsen på det verktøy man velger for å samle inn informasjon. Begrepet innbefatter også kunnskap om hvordan datamaterialet kan skaffes, og hvordan det bearbeides og organiseres før det analyseres og drøftes. Systematikken bør gjenspeiles i hvordan funnene blir presentert. Fremstillingen bør hjelpe andre til å få innblikk i forskningsresultatet (Befring 2002, Kvale 2005).

I denne delen av oppgaven vil jeg med utgangspunkt i litteratur belyse kvalitativ forskningsmetode og intervju. Innledningsvis i denne delen av oppgaven vil jeg reflektere rundt valg av metode. Deretter vil jeg komme inn på kvalitativ forskningsmetode med vekt på intervju. Jeg gjennomgår de valg jeg har foretatt for å få svar på problemstillingen min og for å sikre at jeg ivaretar datamaterialets gyldighet og informantens anonymitet og integritet. Dette gjøres under følgende overskrifter: utarbeidelse av intervjuguide, kort om forprosjektet, gjennomføring av intervjuene, bruk av opptaksutstyr, informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser, etikk og til slutt validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Mine refleksjoner og bakgrunn for valg under forskningsprosessen

Enhetsskolen gir lærerne utfordringer, blant annet ved at de på den ene side stiller et krav til å imøtekomme enkelt elevene og på den andre side er det et krav til det faglige innholdet som skal gis. Lærerplanverket tar sikte på at alle skal gjennom det samme pensumet. Det kan gi læreren et dilemma i hensynet til enkelt eleven kontra fellesskapet. For å lykkes med en skole for alle kreves det organisering, et verdisyn som ivaretar alle og kunnskap og kompetanse for å kunne møte de ulike elevene.

---

For å få svar på problemstillingen min, og om hypotesene mine stemmer, har jeg utarbeidet et semistrukturert intervju. Innfallsvinklene til å skaffe til veie datamateriale var flere. Jeg vurderte å foreta samtaler med både skolens ledelse og med lærerne. Det kunne gitt meg svar på om skolens ideologi kunne gjenspeiles i praksis. Ved å observere undervisningen, og kombinert det med intervju med lærere kunne jeg ha skaffet meg en lignende oversikt. Kunne jeg se ord i handling? Jeg vurderte også å foreta intervju av både lærere og elever. Svarene kunne jeg ha sidelestilt eller satt opp mot hverandre. Det kunne gitt meg et nyansert bilde av hvordan undervisningen blir tilrettelagt og ivaretatt. Jeg valgte tilslutt å konsentrere meg om lærerne. De er en forlengelse av skolens ledelse og gjennom dem kan skolens intensjon og mål komme til uttrykk. Samtidig er lærerne i direkte kontakt med elevene, og de er til syvende og sist ansvarlig for det tilbud som blir gitt.

For å skaffe tilveie informanter utarbeidet jeg et brev med to spørsmål som kunne gi meg en oversikt over hvilke skoler i Østlandsområdet som hadde elever med Asperger syndrom. Jeg ville også få et bilde av hvor jeg kunne finne lærere som var villig til å stille til intervju.

Da diagnosen Asperger syndrom er relativt ny ønsker jeg å sette fokus på hvordan det kan arte seg å være elev med diagnose i skolen, og hvordan det legges tilrette for å gi dem et kvalitetssikret tilbud. I denne oppgaven vil jeg, som allerede nevnt, undersøke hvordan krav og miljø ivaretar elevenes behov for støtte og spesiell oppfølging gjennom hvordan undervisningen og skoledagen er planlagt og blir gjennomført. Jeg vil også finne ut av hvilken tilgang og utnyttelse det er på kompetansen i arbeidet med elever med Asperger syndrom.

### 3.2 Den kvalitative forskningsmetode

Kvalitative forskningsmetoder benyttes ofte av forskere som har målsetting om å forstå fenomener. De ønsker å undersøke og finne mulige årsaker til ulike fenomen gjennom å tolke informantens opplevelser av sin livsverden og ved å belyse egenskaper og karaktertrekk ved den (Befring 2002). Forskningen tar gjerne

utgangspunkt i dybdestudier av få personer ved å ta for seg primærdata. «*Kvalitative tilnærminger er observasjoner, intervju, skriftlige essaysvar, dagbøker, teikningar og video- og lydbåndopptak*» (Befring 2002:73). Kvalitativ forskningsmetode har en hermeneutisk vitenskapsside. Hermeneutikken er læren om hvordan man gjennom tolkning av gjennomførte undersøkelser kan oppnå forståelse. Den hermeneutiske spiral omhandler forholdet mellom helheten og delene, noe som også særpreger intervjuet som forskningsmetode. Nettopp gjennom denne formen for samtale utdypes et tema. Forskeren får innblikk i delene, noe som igjen gir større forståelse av helheten. Kontekst og fortolkning står sentralt i hermeneutikken. Dette er også viktige begreper i kvalitativ forskning. Gadamer, opphavsmann til hermeneutisk filosofi, hevder at enhver tolkning og forståelse tar utgangspunkt i ens forforståelse (Wormnes 1993). Den bygger på egne erfaringer knyttet til forskningstemaet, teoretisk tankegang, kvalitative data eller andre undersøkelser.

### **3.2.1 Det kvalitative intervju.**

For å belyse problemstillingen, «Hvordan blir læringssituasjonen tilrettelagt i klasser hvor de har elever med Asperger syndrom?», i dette prosjektet har jeg utarbeidet et seminstrukturert intervju. Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale, der målet er å «*innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen*» (Kvale 2005:21). Jeg ønsker å innhente åpne beskrivelser om informantens livsverden ved å høre hans opplevelser og tanker. Det vil si at fokus ikke vil bli rettet mot hvorfor han handler som han gjør eller mot hans generelle meninger. I følge Kvale (2005) er et livsverdenintervju sak - og temaorientert da det bygger på beskrivelser av opplevelser, følelser og handlinger. Forskeren kan sette fokus på spesifikke temaer, situasjoner og handlingsforløp i sin måte å stille spørsmål på. Da det i et intervju er forskeren som bestemmer tema, det er han som oppsøker informanten og styrer situasjonen, er partene på ingen måte likeverdige. Dette skiller intervjuet fra en terapeutisk samtale (Kvale 2005). Det kvalitative intervjuet handler om «*utveksling av synspunkter*» (Dalen 2004:15), og som forskningsmetode i spesialpedagogisk øyemed har det til hensikt å utvikle forståelsen av fenomener og situasjoner i de funksjonshemmedes virkelighet. Tema

---

blir gitt av forskeren, og han tilnærmer seg det ved at han stiller spørsmål og lytter til svarene. Kvale (2005) hevder at kvalitative intervju skiller seg fra daglige samtaler ved en metodisk bevissthet i spørsmålstillingen og ved en dynamisk bevissthet ovenfor det som sies. Gjennom denne målrettede samtale kan intervjuer tilegne seg innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). På denne måten kan forskningsintervjuet være et sted der det produseres ny kunnskap. Det foreligger en gjensidig avhengighet mellom den menneskelige interaksjonen og kunnskapsproduksjonen (Kvale, 2005).

Forskningsintervjuet kan variere fra at spørsmålene blir stilt fra et sterkt strukturert spørreskjema til en ustrukturert samtale. Et semistrukturert intervju er et halvstrukturert intervju. Samtalen mellom forsker og informant har fokus på ulike tema som forskeren har valgt ut på forhånd. Noen av de uttalelser den intervjuede kommer med kan være tvetydige. Intervjuer må være klar at det kan være flere muligheter til å tolke disse. Ved å være aktiv lyttende, kan intervjuer avklare noe av dette, oppklare misforståelser og utvide svarene ved å komme med oppfølgingsspørsmål. Forskeren kan også fremme dialogen ved å være anerkjennende gjennom sitt kroppsspråk og i sin deltakelse. Informanten kan gjennom prosessen skaffe seg ny bevissthet, noe som kan føre til at svarene kan forandre seg etter hvert som intervjuet skrider frem. Kvale (2005) nevner også at informanten eller intervjuer kan ha ulik følsomhet i forhold til temaet, noe som også kan påvirke resultatet. Interaksjonen i samtalen kan ha betydning for hvilke data som frembringes ved at den kan fremmes ved åpenhet og positive følelser og hemmes ved usikkerhet eller forsvarsreaksjoner. Dette er noen av de utfordringer intervjuer står ovenfor og som det er nødvendig at han er klar over på forhånd.

Intervju som forskningsmetode har både styrker og svakheter. Kvale (2005) illustrerer intervjuformen sin styrke ved at den fanger opp variasjonen i intervjupersonens oppfatning av det gitte tema. Mangfold kan komme til uttrykk. Men intervjuet har også sine begrensninger. En av disse er knyttet til tid. Tidsfaktoren vil påvirke arbeidet med å administrere, analysere og rapportere utfallet av resultatet, og den kan være årsak til mulige feilkilder. Det tar tid å gjennomføre et intervju, og



bearbeiding av data er en tidskrevende prosess. Dårlig tid i selve intervjusituasjonen, og tidspunktet for intervjuet kan påvirke fleksibiliteten, interaksjonen og konsentrasjonen. Dette kan gi en subjektivitet eller skjevhet i datamaterialet.

Intervjuer kan bevisst eller ubevisst søke ønskede svar og informanten kan komme med svar som han tror at forskeren er ute etter (Kvale 2005). Dalen (2005) drøfter stigmatisering som en utfordring ved det kvalitative intervjuet. Hun sier at man gjennom analysen kan man klassifisere enkelt personer, grupper eller meninger slik at de forblir sannheter, og forskere kan dermed gjennom språket ha definisjonsmakt over informanten/gruppen (Lingås 2005). Forskeren bør også ha en bevissthet i forhold til at solidaritet i forhold til temaet, personer eller grupper kan påvirke resultatet ved at man tar hensyn til informantenes verden i større grad enn til datamaterialet (Dalen 2004).

Valg av forskningsfelt og respondenter avhenger av hvordan man ønsker å vinkle prosjektet. Man kan velge å undersøke blant mange ulike informanter da de kan gi et bredt bilde av feltet. Ved å velge få informanter, valgt ut fra bestemte kriterier, får man mulighet til å fordype seg i svarene man får. Jeg vil benytte en kvalitativ tilnærming for innhenting av informasjon.

Førforståelse er de meninger og oppfatninger som jeg sitter inne med før prosjektet starter og den bygger på mine erfaringer, min teoretiske tankegang, kvalitative data og andre undersøkelser. (Dalen 2004, Kvale 2004). Mitt teoretiske grunnsyn er, som allerede nevnt, at utvikling skjer ved å mestre i samspill med andre. Knyttet til dette prosjektet har jeg et bilde av at elever med Asperger syndrom kan ha vansker med å finne frem blant alle de muligheter det er i selvstendige og sosiale arbeidsformer som L97 gir som føringer.

### **3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide.**

I min utarbeidelse av intervjuguide har jeg tatt utgangspunkt i sentrale føringer om tilpasset opplæring, min kunnskap om Asperger syndrom samt mine holdninger og tanker i forkant av prosjektet. Valg av semistrukturert intervju passet mine tanker om

---

studiet, der målet var å få belyst hvordan en liten gruppe lærere tilrettelegger skoledagen for klasser/grupper der det er elever med Asperger syndrom.

For å starte intervjuet ut fra noe som var trygt og kjent for informanten, ba jeg han om å starte med å fortelle om bakgrunnen sin. Det kan gi meg nyttig informasjon om kompetansen påvirker det tilbudet som blir gitt til eleven med Asperger syndrom og til klassen.

Deretter ønsket jeg å klarlegge to sentrale begreper, tilpasset opplæring og inkludering. De er sentrale i føringer knyttet enhetsskolen. Tilpasset opplæring er et mål som blir brukt i sentrale styringsdokumenter, og jeg er ute etter hvilken tilnærming lærerne og skolene har til det. Jeg tenker at tilpasset opplæring vil gjenspeiles i hvordan den enkelte skole og lærer arbeider. Det kan vises ved at de på den ene side har definert begrepet tilpasset opplæring og de har bevisst valgt tiltak og metoder. Didaktikken og bevisstheten i forhold til begrepet tilpasset opplæring kommer dermed til uttrykk i hvordan man organiserer undervisningen. Denne instrumentelle forståelsen og gjennomførelsen blir evaluert med fokus på individet (Utdanning nr /06). Den andre innfallsvinkelen til tilpasset opplæring handler om en ideologi og en pedagogisk plattform, som ivaretar opplæring for alle elever. Når begrepet preger holdninger og dagen på institusjonen skole, så vil fellesskapet og enkeltindividet prege at tilpasset opplæring blir ivaretatt i undervisning, i sosiale settinger og i skolen generelt (ibid).

Backmann og Haug hevder (2006) i «Forskning om tilpasset opplæring» at begrepet er politisk skapt, og at det forandrer seg med tiden. Derfor har jeg stilt informantene spørsmål om hva de legger i begrepet. Ved deretter å sette fokus på hvordan de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører dagen tror jeg at jeg kan få inntrykk av hvordan begrepet tilpasset opplæring, holdninger og verdier er nedarvet i skolen.

I NOU 2003 vises det til at det skal være et kvalitetssikringssystem som skal ivareta tilpasset opplæring og inkludering. Kvalitet beskriver jeg som resultatet av de tiltak som blir ivaretatt, holdninger til elevene og til tilpasset opplæring, hvilken kunnskap de som arbeider nær opptil eleven med Asperger syndrom og klassen har, samt

---

hvordan ressurser på skolen blir forvaltet. I begrepet ressurs definerer jeg de økonomiske rammene, de menneskelige ressurser som lærere og elever har og systemets fysiske og organisatoriske muligheter. Jeg setter ikke fokus på alt dette ved direkte spørsmål, men tror søkelyset blir satt gjennom noen direkte spørsmål og gjennom spørsmål om organiseringen av skolen, uka og dagen.

### **3.2.3 Kort om forprosjektet**

Jeg omtaler de brevene jeg sendt ut for å skaffe meg informanter i denne sammenheng som forprosjektet. Resultatet fra undersøkelsen ga meg et bilde på hvor det fantes elever med Asperger syndrom. De fleste elevene med diagnosen var på mellom- og ungdomsskoletrinnet. Dette stemmer godt overens med at diagnosen blir stilt når barnet kommer opp i alder. De fleste elevene var, som forskingen sier, gutter.

En av kommunene jeg kontaktet hadde ikke elever med Asperger syndrom i noen av nærmiljøskolene sine. Dette pirret min nysgjerrighet og jeg kontaktet derfor statistisk sentralbyrå. Jeg ønsket å finne ut om kommunen hadde innbyggere med diagnosen i grunnskolealder. Hadde de hatt det ville jeg ha gått ut fra at disse elevene ikke fikk undervisning på skolen i miljøet der de bodde og at de dermed fikk et tilbud i en spesialskole.

Jeg kontaktet 30 skoler i Østlandsområdet for å skaffe meg informanter. De var åtte skoler som hadde elever med Asperger syndrom. Lærere til fem av disse elevene var villige til å stille til intervju. Da jeg skulle avtale tid og sted for intervjuene, så fikk jeg ikke tak i den ene læreren. Jeg forsøkte mange ganger. Informantene mine ble da de 4 som stilte seg til disposisjonen. Disse representerte 4 ulike kommuner.

### **3.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

I forkant av intervjuene mottok jeg et skriftlig samtykke fra informantene. Der bekreftet de at de var informert om, og hadde forstått, målet med intervjuet, at datainformasjonen skulle behandles anonymt og kondifensielt, og at deltakelsen var frivillig.

---

Alle intervjuene foregikk på lærernes skoler. Det var praktisk og tidsbesparende for informanten. De fikk også mulighet til å være i deres kjente miljø, noe som kan gi tryggere rammer for intervjuet. Jeg opplevde at alle var godt forberedt, og jeg følte meg velkommen. I forkant av intervjuet brukte vi litt tid på å snakke om løst og fast slik at jeg kunne etablere noe kontakt. Tidsrammen ga allikevel begrensninger, og jeg gikk relativt raskt i gang med intervjuet. Det startet jeg med utgangspunkt i det kjente for informanten, nemlig egen bakgrunn. Deretter gikk jeg over på det mer faglige.

Jeg valgte å **bruke opptaksutstyr**. Det ga meg mulighet til å være mer fri og mer deltakende i interaksjonen enn om jeg hadde valgt å notere ned svarene. Det sikret også en mer nøyaktig gjengivelse av intervjuet, noe som igjen styrket reliabiliteten. Reliabilitet representerer forskningsfunnenes nøyaktighet og pålitelighet. Å bruke opptak medførte arbeid med å skrive ut datamaterialet. Det opplevde jeg som en tidkrevende prosess. Samtidig var styrken i transkriberingen at jeg fikk repetert intervjuet; både hva som bli sagt og mine opplevelser underveis. Opptakene var klare, og de var dermed enkle å skrive ut ordrett.

**Informert samtykke** informerer personene som skal delta i undersøkelsen om prosjektet, dets mål, at prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, at data vil bli behandlet konfidensielt og at informanten får opplysning om at de deltar frivillig. De får også vite at de kan trekke seg når de selv ønsker. Det fordi de skal føle og vite at deltakelsen er frivillig. Lærerne ga sitt informerte samtykke til prosjektet. Elevene ble verken informert eller forespurt da vinklingen på prosjektet var at jeg skulle se på lærerne og deres tilrettelegging.

**Konfidensialitet** vil si at man ivaretar data på en slik måte at informasjon som kan avsløre personens identitet ikke kommer forblir anonym og dataene ikke kan knyttes til enkelte skoler eller lærere. Lærerne i undersøkelsen blir betegnet med lærer 1 til 4. Navnene på skolene vil heller ikke komme frem i oppgaven. De vil på tilsvarende måte bli benevnt med skole 1 – 4.

Kvale viser til at det i forkant bør tenkes igjennom hvilke **konsekvenser** undersøkelsen få for deltakerne. For lærerne har det medført ekstra arbeid i det de

setter av tid og stiller seg til disposisjon for intervju. De har også åpnet opp for at jeg skal få et innblikk i deres verdisystem, deres praksis og dermed gitt meg mulighet til drøfte deres praksis opp mot mine tanker, teorier og andres praksis og verdisystem. Det kan føre til at de blir berørt av sine følelser, de kan føle seg sårbare eller de kan være redd for at deres svar ikke er godt nok.

I boken “Det kvalitative forskningsintervjuet” sier Kvale (2005) at **etikken** må ivaretas i løpet av hele forskningsperioden. Ved gjennomføring av et forskningsprosjekt vil vårt verdisyn, og prinsipper for å gjennomføre undersøkelsen riktig, komme til uttrykk i hvilke spørsmål vi stiller, hvordan vi stiller dem og hvilket forhold vi skaper til informanten. Dette hadde jeg i bakhodet under utarbeiding og gjennomføring av intervjuet. Etter gjennomført intervju må blant annet personopplysninger behandles konfidensielt. All informasjon jeg samlet ble behandlet fortrolig slik at resultatet ikke kan knyttes vedkommende eller deres skole.

### 3.2.5 Validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet er grunnlaget for all vitenskap. De handler om hvorvidt det som skal måles blir målt og om resultatene er til å stole på.

I boken: ” Det kvalitative forskningsintervju” presenterer Kvale begrepet validitet. Det stammer fra det greske ordet validas, som betyr gyldighet og styrke. Innholdet definerer i hvilken grad dataene man samler inn gir stoff til det man ønsker å forske på. Det vil si at man etter gjennomføring av et prosjekt kan trekke en valid slutning. Om slutningen av en årsak er holdbar, så foreligger en indre validitet (Kvale 2005).

Feilkilder kan være egne antakelser og tolkninger under innsamling av informasjon. I så fall blir ikke datamaterialet objektivt. For å oppnå et mest mulig valid resultat tok jeg altså opptak av intervjuene. Dette transkriberte jeg ordrett. Allikevel vil jeg ha mistet noe av den nonverbale kommunikasjonen, men ved at jeg valgte å transkribere materialet selv fikk jeg en gjennomgang av intervjuet på nytt.

Jeg har en bevissthet på at en informant kan gi et svar som de tror at jeg ønsker å høre. Det kan være at han ikke klarer å se sin praksis klart. Samspillet mellom meg og

---

informant kan påvirke resultatet. For å være mest mulig trygg på rollen og på innholdet i intervjuguiden, så foretok jeg derfor et prøveintervju. I følge Kvale påvirker intervjuers dyktighet validiteten: *“Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer”* (Kvale 2005:92). I tillegg startet jeg intervjuet med at læreren fortalte om sin bakgrunn og deretter beskrev skolen og klassen. Da startet samtalen med noe læreren var trygg på. I tillegg til at jeg kan påvirke resultatet gjennom samspillet, kan jeg påvirke ved spørsmålene mine. Det handler om å utarbeide spørreskjema og intervju som gir rike og fylldige svar.

Begrepet reliabilitet står for pålitelighet og troverdighet. Det handler om at målingene må utføres korrekt og at eventuell feilmargin angis. Det vil si at man skal oppnå det samme resultatet hver gang en måler en bestemt ting, og at utgangspunktet for det som måles forblir uendret. Et godt forarbeide vil øke sannsynligheten for at materialet man samler inn er til å stole på.

### 3.3 Min opplevelse og mine tanker etter utført intervju.

Å foreta intervju var en spennende prosess. Møtene med hver enkelt førte til refleksjon, både faglig og i forhold til samspillet mellom meg og informant. Jeg lot informanten i stor grad snakke fritt, mens jeg holdt oversikt med hvilke punkter på guiden som ble ivaretatt og kom med spørsmål ut fra det. Jeg la merke til ved transkribering og ved bearbeiding av materialet at jeg hadde et par glipp. I løpet av bearbeidingen så jeg at intervjuguiden min kunne vært mer utdypende, - og da kanskje spesielt rettet mot klassen og de andre elevene. Innunder dette vurderte jeg også om jeg burde hatt mer inngående spørsmål om planer og tilretelegging spesielt rettet mot det sosiale og mot relasjonene i klassen. Dette arbeidet kom etter min mening lite frem i lærerens fremstilling av praksis, og jeg undret meg over om det var min intervjuguide eller skolens praksis det var mangler ved.

Jeg ser videre at det var ulikt innhold i de ulike intervjuene, og spesielt ett var ikke like innholdsrikt som de andre. I tid varte det omtrent like lenge. Jeg opplevde i situasjonen at relasjonen var hyggelig, men at læreren var usikker. Jeg vurderte

underveis, og i ettertid, om det handlet om faglig usikkerhet eller om usikkerheten var knyttet til samspillet oss i mellom. Jeg stilte oppfølgende spørsmål og forsøkte å bekrefte læreren under intervjuet. Ved gjennomgang av det i ettertid så hørtes ikke samtale anstrengt ut. Jeg ser på intervjuet som en påminnelse om at bilde jeg får av hver enkelt skole kan være avhengig av hvem jeg møtte der og hvordan samspillet oss i mellom ble. Jeg er klar over at samspillet til en hver tid kan bli påvirket av mitt verdisyn, selv om jeg oppriktig synes det lærerne beskrev var spennende i situasjonen.

---

## 4. RESULTATER

### 4.1 Presentasjon av resultatene

I dette kapittelet vil jeg fortløpende presentere resultatene fra intervjuene. Resultatene vil bli presentert ut fra mine hovedoverskrifter som er: lærerens bakgrunn, lærerens forståelse av begrepet tilpasset opplæring og inkludering, tilrettelegging for og beskrivelse av elever med Asperger syndrom, kompetanse og støttespillere.

#### 4.1.1 Lærerens bakgrunn

Lærer 1 har to årig lærerhøgskole, med tilleggsutdannelse i spesialpedagogikk, i mediekunnskap og i 6 – 10 års pedagogikk. Hun har arbeidet som spesiallærer ved skole 1 i nesten 20 år og har ansvaret for tilbudet rundt eleven med Asperger syndrom.

Lærer 2 er utdannet adjunkt uten spesialpedagogisk utdannelse. Hun har arbeidet som klassestyrer i de 4 årene hun har praktisert i læreryrket.

Lærer 3 har lærerutdannelse fra 1977. I mange år har arbeidet vært knyttet til det spesialpedagogiske og sosialpedagogiske feltet uten at hun har noen formell utdannelse rettet mot dette. Hun har fått mye påfyll utenfra og følger nå en kursrekke ved Nordvoll skole. Der skaffer hun seg kunnskap om autister, Asperger syndrom og tiltak og problemstillinger rundt disse diagnosene.

Lærer 4 har 14 års erfaring fra norsk skole. 7 av disse har hun arbeidet på skolen og på trinnet med eleven som har Asperger syndrom.

#### 4.1.2 Lærerne sin definisjon av tilpasset opplæring.

Begrepet tilpasset opplæring er relevant for både denne oppgaven og med hensyn til sentrale føringer. Jeg ønsket lærerens definisjon.

De definerte begrepet tilpasset opplæring som tilrettelegging av undervisningen på en slik måte at den ivaretar og stimulerer hver enkelt elev. De flinkeste elevene bør ha



utfordringer og tilrettelegging på lik linje som de som trenger ekstra hjelp og støtte. Lærerne så på planer som et tiltak for å ivareta tilpasset opplæring :

*«Tilpasset opplæring kommer til syne i hverdagen gjennom undervisning og i timene. Ukeplaner kan være et tiltak for å ivareta tilpasset opplæring» (Lærer 2). «Vi tilpasser mengden stoff og vanskelighetsgrad gjennom time – og lekseplan» (Lærer 1).*

#### **4.1.3 Informantenes innhold i begrepet inkludering**

Føringer krever at skolen gjennom tilpasset opplæring skal ivareta og skape et inkluderende læringsmiljø. Jeg forstår at for å oppnå tilpasset opplæring er inkludering nødvendig for å gi et stimulerende og aktivt miljø til mangfoldet. Jeg undret med over hva lærerne la i begrepet, og jeg opplevde at lærerne drøftet det i svarene de ga: *”Inkludering innbefatter både læring og det sosiale, hvor både den svake og den sterke skal ivaretas på skolen” (Lærer 2).* De andre lærerne definerte ikke et like klart innhold i svarene de ga:

*« Jeg har arbeidet på spesialskole for hundre år siden. Og jeg ser at noen barn har veldig utbytte av å være på hjemskolen, men jeg ser også at enkelte barn gjennom integreringen blir segregert. For det går på det sosiale. Vi kan jobbe så mye vi vil. Med de små går det veldig greit. Ikke no problem. Men på mellomtrinnet og i ungdomsskolen er det mange problem som er fordi de er annerledes enn de andre.» (Lærer 1).*

*«Vi har hatt en diskusjon på det der. Vi har snakket åpent med de andre elevene. Det er en balansegang synes jeg. Fordi at når de går på denne skolen er de på en måte integrert. De har musikkundervisningen sin. Det er satt i gang et musikkprosjekt to dager i uka hvor de drar med seg andre fra skolefritidsordningen. Og til jul så hadde de øvd spesielt de på Base3 med spesielle sanger og da var det noen på Base 3, av de assistentene som synes at når de barna skulle opptre for hele skolen at de burde presenteres som barn av "Basen". Men, det synes ikke jeg er riktig. De går i fjerde klasse og de bør presenteres som elever på fjerde trinnet» (Lærer 3).*

#### **4.1.4 Tilbudet rundt elevene med Asperger syndrom**

Forut for intervjurunden hadde jeg en forestilling om at tilbudene som ble gitt til elevene med Asperger syndrom var tilfeldige i forhold organisering og innhold. Her presenteres resultatet fortløpende.

Skole 1. Eleven med Asperger syndrom går på 9. trinn. Det består av 50 elever som er inndelt i 3 basisgrupper. Spesialundervisningen er hovedsaklig organisert i smågrupper. Det begrunnes med at det gir elevene og lærerne ro til å arbeide konsentrert med å tilegne seg kunnskap. Stoffet blir tilpasset enkelteleven med hensyn til innhold og mengde.

Skolen har organisert en spesial – og sosialpedagogisk avdeling der det er ansatt en spesialpedagog, en sosialpedagog, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Avdelingens målsetning er å avlaste og støtte elever og lærere i løpet av skoledagen. *«Det er lav terskel for å komme hit. Man kan komme hit hvis man er lei seg, hvis man er i konflikt med en annen elev eller hvis man føler seg utenfor av en eller annen grunn» (Lærer 1).* Det er lærerne som bestemmer hvem som kan henvende seg til avdelingen i løpet av timen, mens personalet er tilgjengelig for å inngå avtaler med elevene i friminuttene. Personalet i avdelingen er også samarbeidspartnere i diskusjoner rundt enkeltelever og klasser for lærerne på skolen.

Eleven med Asperger syndrom får i hovedsak sin undervisning knyttet til denne avdelingen. Han har ikke vært delaktig i klassens undervisning de siste to årene, men spiser daglig sammen med den. Han deltar også med den i noen timer praktiske fag. Det er utarbeidet et eget opplegg rundt eleven med Asperger syndrom. *«Nå har vi jo en gruppe som har organisert skoledagen etter hans behov. Gruppen består av eleven med Asperger syndrom, to elever fra fjerde og en elev fra sjette klasse» (Lærer 1).* Disse har et par timer miljøfag sammen på man-, tirsdag og torsdag. Onsdagene er det organisert miljødag, hvor de har et tema. Det er utgangspunkt for lekser, små prosjekt og turer som gruppa har sammen. Fredager har eleven heimkunnskap og forming sammen med ei jente med diagnosen Asperger syndrom. I tillegg har han fem individuelle timer med spesialundervisning i uka. *«Det liker han godt» (Lærer 1).* Det er satt av plass til elevens særinteresse planter og blomster både fysisk og i lærerplanen. Daglig kan han bruke sine grønne fingre for å få det til å spire og gro. Temaet er også utgangspunkt for prosjekt, lesing og samtaler. *«Og i forhold til planter kan man dra det virkelig langt, likssom» (Lærer 1).*

---

Skole 2. Skolen har organisert undervisningen i vanlige klasser, hvor også eleven med Asperger syndrom i hovedsak mottar sin undervisning. Klassen består av 20 elever, hvor det i tillegg til gutten med Asperger syndrom er en som har fått diagnosen dysleksi. En gruppe av elevene i klassen påvirker klassen negativt. Læreren sa det på følgende måte: «*Læring er ikke så nøye. Det er ikke så farlig om man følger med eller ikke.*» «*I friminuttene kan de være ertende, mobbete og sånt noe*» (Lærer 2).

Klassen har en fast timeplan. Presentasjon av kunnskapen de skal tilegne seg skjer i hovedsak via tavleundervisningen eller arbeid med ukeplanen sin. De får en ukeplan før helga. Den blir gjennomgått, og lekser blir gitt. Planlegging av undervisningen blir gjort ved å ha en målsetning for uka, og ved å la temaet strekke seg over flere dager. Daglig er fysisk fostring på timeplanen.

I undervisningssituasjonen var det en lærer som hadde hovedansvaret og som var tilstede, - alene. De to elevene i klassen som har fått utarbeidet IOP blir tatt ut av klassen de få timene det dreier seg om. Denne situasjonen trives eleven med Asperger syndrom best i, da han liker voksenstyrt aktivitet i en liten gruppe.

Skole 3. har i noen år hatt en gruppe med elever som har hatt et omfattende behov for hjelp. Trinnet til eleven jeg ble presentert for besto av 38 elever. Av de hadde en diagnosen Down syndrom, to Asperger, to barneautisme og to lettere psykisk utviklingshemmede. Elevene ble delt i to basisgrupper, en med 16 elever og en med 22. De var delt inn etter behov og for å kunne utnytte ressursene best mulig.

Elevene med spesielle behov utløser store ressurser og omfattende tiltak i skole og SFO. Det ble utgangspunkt for en egen organisering av undervisning for elever med behov for særskilt hjelp og støtte. Omorganiseringen startet som et prosjekt ved skolen. Målsetningen var å gi et helhetlig tilbud til elever med behov for særskilt tilrettelagt oppfølging og fokuset var diskusjonen om elevene fikk dekket sine behov gjennom de ressurser og tiltak som var aktive. Skolen omorganiserte skoledagen slik at elevene fikk et opplæringstilbud innenfor tidsrommet 07.30 – 16.00. «*Noen elever kommer klokken 08, noen klokken halv ni og går hjem fire, halv fire*» (Lærer 3).

Undervisningen og sosialt samvær foregår i klassen og på en base som ligger fysisk som en forlengelse av klasserommet. Basen er styrket med lærere, en vernepleier og assistenter. Den har også egne leker og eget undervisningsutstyr, og den er fysisk innredet slik at det er små arbeidshjørner eller skjermede kroker å arbeide i. Det helhetlige tilbudet skal ivareta målsetningene i elevenes IOP, både det skolefaglige, Adl- ferdigheter, kommunikasjon og språk, motoriske og sosiale ferdigheter. Ved å gi eleven et vekslende tilbud i klassen og med mulighet til å trekke seg tilbake på basen for å arbeide eller for å bli gitt undervisning skal eleven stimuleres til utvikling. Her kommer et eksempel fra læreren: *”Elevene går i sine respektive klasser, men kan trekke seg inn til basen når de ønsker. Det er ganske mange assistenttimer som gjør det mulig at de kan følge elevene ut og inn. Etter som det passer seg for elevene”* (Lærer 3).

Klasseforstanderen har det pedagogiske ansvaret for alle elevene i klassene.

Ved skole 4 ser jeg det relevant å starte med en presentasjon av hvordan skolen har ivaretatt tilpasset opplæring. De har definert og tilrettelagt tilpasset opplæring fra systemnivå. Elevene deles opp i nivågrupper uavhengig av alder i fagene norsk, matte og engelsk. Det begrunnes med at elevene er ulike og at det er et spenn i utvikling innenfor en og samme klasse. Nivågruppene ivaretar undervisning ut fra elevenes forståelse og de kan dermed oppleve utvikling og mestring. Elevene deles i grupper etter resultat på tester og ut fra lærerens kjennskap til eleven. Det innebærer en hyppig kartlegging av elevenes nivå. For lærerne blir planlegging og undervisning enklere da de skal nå en mer ensartet gruppe elever: *“Det blir også enklere for lærerne, for da kan man sette sammen grupper som er litt like. Så blir det ikke så mange nivåer, og da føler an at man jobber på et likt plan”* (Lærer 4).

Eleven med Asperger syndrom har helt siden 1. klasse deltatt i klassen på sitt nivå. De hensyn som har vært nødvendig å ta er å hjelpe han til oversikt og til å lage orden av kaos. Ved spesielle dager som karneval, juleverksteder og slike ting, har han hatt mulighet til å trekke seg tilbake på fellesarealet. Dette har han vært fornøyd med. Ved

gruppearbeid har det vært nødvendig å spesifisere hans arbeidsoppgave eller la han jobbe med prosjekt alene.

#### **4.1.5 Bruk av assistenter**

I enkeltvedtak til elever med behov for ekstra oppfølging gis det anbefalinger til et timeantall med pedagog og et gitt antall assistenttimer. Ved tre av skolene var assistenter knyttet direkte opp til arbeidet med enkeltelever, mens den fjerde eleven var knyttet til klassen og lærer som en elev uten diagnose. Klasselærer og spesialpedagog trekker opp retningslinjene for undervisningen. Assistentene blir veiledet ut fra disse.

#### **4.1.6 Informantenes beskrivelse av elevene med Asperger syndrom**

Jeg ønsket å se om lærerne hadde kjennskap til enkelt eleven med Asperger syndrom, og hva de valgte å beskrive. Jeg tror at lærerens holdninger og innfallsvinkel kan gjenspeiles i hvordan enkelt eleven blir presentert.

Elev 1 er en gutt som går i 9 klasse. Der har han vært elev siden første klasse. Læreren beskriver han som en rigid person fordi han må ha faste ting på fast plass. I tillegg må han ha oversikt over hva som til enhver tid skal skje. Blir det forandringer i de fastsatte rammene, fysiske eller organisatoriske, så reagerer han med sinne. «*Han blir regelrett vippet av pinnen*» (Lærer 1). Han er stort sett en fornøyd elev, og han kan konversere enkelt. «*Han har lært seg koder for hvordan han kan konverserer på et overfladisk plan, for han kan snakke om været, om selskaper osv.*» (Lærer 1). Da han begynte på skolen var han gammelmodig i forhold til hvordan han brukte språket og til hva han var opptatt av. «*Jeg så for meg en gammel dame som han hadde god kontakt med. Og han prata på samme måte som henne, og han var interessert i de samme tingene. Og det var alt fra mat oppskrifter, strikkeoppskrifter, - og blomster da*» (Lærer1).

Det virket som han har hatt forståelse for innholdet i språket helt siden skolestart. Gutten er pertentlig og nøye med personlig hygiene. Han ser de han omgås og gir

komplimenter til alt og alle. Elev 1 er mest opptatt av de voksne. Han er lite sosialt aktiv med de andre elevene. Det kommer til uttrykk blant annet ved at han er mye alene i friminuttene. Faglig har han ikke aldersadekvat utvikling. Han har en flott håndskrift, men har problemer med å ordlegge seg. Dette kommer til uttrykk i norskfaget.

Elev 2 er en rolig gutt på 11. år. Han har diagnosen ADD i tillegg til diagnosen Asperger syndrom. For denne eleven kommer dobbeltdiagnosen til uttrykk ved at han er svært rolig og tildels passiv. «*Han kan virke lat, da han i stedet for å holde på med noe kan sitte å høre på hva det blir undervist i eller hva de andre elevene gjør*» (Lærer 2).

Elev 3 ble beskrevet på følgende måte: «*Hun er en utrolig vakker jente, med langt hår. Veldig blid og positiv. Og nydelig på alle måter*» (Lærer 3). Hun fortsatte med å fortelle at jenta de første årene ikke hadde behov for å være sammen med andre i det hele tatt. Da satt hun ute å øste vann. Hun er veldig fascinert av alt som renner. «*Men dette året har hun oppdaget at hun kan ha et venninneforhold, og hun tar kontakt med de andre*»(ibid). I samspill med klassen har hun sine sterke sider. Faglig er hun veldig god i norsk, og hun har en fotografisk hukommelse på hva hun leser. Helt bokstavlig. Minnet og den usedvanlige vakre håndskriften er innfallsvinkel til samarbeid i klassen. De andre bruker henne som en ressurs her. For å kunne forstå hva hun leser, må hun lese høyt for å få med seg stoffet. I matematikk har hun ikke fullt så gode kunnskaper. Språklig er hun aktiv med et monotont tonefall og lite mimikk. Hun har begynt å forstå og kunne ta spøk om den er konkret. Elev 3 liker også oversikt. Hun vil vite rekkefølgen på hendelser som kommer i løpet av dagen og uka og hun må forberedes på endringer. Det hindrer frustrasjon og hun tilpasser seg forandringene.

Elev 4 ble beskrevet som godt fungerende. Helt til 7. klasse fungerte han adekvat faglig. Han er i perioder særs opptatt av spesialtemaer. Disse tilegner han seg faktakunnskap om. Den huskes og formidles i en hver sammenheng. Da han var yngre ble han ønsket som gruppemedlem i prosjektarbeid på grunn av sitt spekter av kunnskap. Nå ønsker han å arbeide alene. Sosialt har han ikke blitt med på lagspill,

samspill, regler og flere å forholde seg til gjorde aktiviteten krevende. Han lot andre delta i sin lek på sine premissene. Han har, i skoletiden og på fritiden, stort sett vært en del av det sosiale miljøet. Nå har han ikke de samme interessene som elevene på hans alder har som interesserer seg for klær og jenter. Så det siste halve året har han vært noe alene. Fritiden fyller han med en strukturert aktivitet

#### **4.1.7 Tilrettelegging av det sosiale miljøet**

Skole nr 1 vektlegger arbeid med det sosiale miljøet. Hvert skoleår startes med samtaler om hvordan det er å være elev ved skolen, og temaet mobbing blir satt på timeplanen. Deretter er det en kartleggingsundersøkelse rundt temaet. Resultatet av undersøkelsen blir bakgrunnen for det videre arbeidet hvor de benytter de målrettede metodene for sosial utvikling «Steg for steg» og «ART».

For eleven med Asperger syndrom har de tidligere hatt en spesialpedagog eller assistent med han i sosiale situasjoner og i friminuttene. « *Vi har prøvd å ha assistent ute, når han var mindre, som kunne være med i leken. Hjelpen han i leken. Det fungerte kanskje en tid. Kanskje til 4 klasse»*(Lærer 1). Nå blir måltidet og de praktisk estetiske fagene sett på sosiale arenaer. Eleven med Asperger syndrom deltar på lik linje som de andre, og han har ikke styrking i disse.

Tidligere ble de andre elevene oppfordret til å ta hensyn til eleven med Asperger syndrom sosialt og faglig. Det resulterte i at eleven med Asperger syndrom ble ekskludert og ikke inkludert i klassen. De andre elevene reagerte på at de hele tiden måtte ta hensyn, at de hadde andre grenser enn han med Asperger syndrom og de følte seg som «*Syndebukk*» (Lærer1). Base 1 der eleven med Asperger syndrom får det meste av undervisningen er åpen for alle elever i friminuttene. Gutten veksler mellom å bruke tid for seg selv eller til å snakke med de elevene som tar seg en tur inn dit.

Skole 2 bruker fysisk fostring som innfallsvinkel til sosialt samspill daglig. Det blir tilrettelagt for turer, lek i ballbingen og formingsaktiviteter for at elevene skal få fellesopplevelser. I friminuttene er det alltid noen ute, og rundt eleven med Asperger

syndrom har de forsøkt å lage grupper. «*Selv om vi tilrettelegger og forsøker å få han med så er det ikke alltid det hjelper*»(Lærer2). I friminuttene observerer han de andre elevene og nå har han begynt å ha kontakt med en av de. I vinter har han vært delaktig ved at han har lekt ved siden av de andre i snøen.

Skole 3 har definert sosiale målsetninger for elevene inn i den individuelle opplæringsplanen, IOP. De benytter heldagstilbudet og dets muligheter for å oppnå måloppnåelse. For jenta med Asperger syndrom var målsetningen blant annet at hun skulle frigjøre seg fra læreren, slik at hun henvendte seg til medeleven som satt ved siden av henne om det var noe. Et annet mål var at hun skulle ha glede av jevnaldrende elever. Et tiltak på vei mot målet var at hun fikk ha med en medelev på Adl - trening, ha skolekjøkken eller på tur. Både hun med Asperger syndrom og de andre elevene synes dette er hyggelig. Et resultat av dette er at hun har bedt om å få ha med ei venninne på lekselesing og musikkgruppe på ettermiddagstilbudet. Foreldrene til den andre jenta takket ja til tilbudet, og begge jentene er fornøyd med det.

I friminuttene har barna på Base 3 hatt med seg assistentene sine ut. De har organisert sangleker og andre former for lek ute. I vinter har all snøen holdt alle elevene aktive og det har ikke vært nødvendig med disse tiltakene. Skolen forsøker å få elevene til å knytte bånd på skolen slik at de har noen å være sammen med på fritiden. De erfarer at resultatet er personavhengig. Skolen har også en gutt med Asperger syndrom på samme klassetrinn, og de opplever at det er vanskeligere å få han til å knytte kontakter med medelever. Han ønsker ikke å være sosial med noen andre: ”*Vi har forsøkt å få i gang noe på ettermiddagen, noen han kan ringe på til. Nå det blir lyst ute, men det er han ikke interessert i. Han vil være inn å spille playstation eller Pc-en*» (Lærer 3).

På skole 4 har de ikke sett det nødvendig å iverksette tiltak på det sosiale for eleven med Asperger syndrom. Han har funnet seg venner og styrer deltakelse i lek og aktivitet ut fra egne behov. Læreren sa at noe hadde forandret seg de siste månedene, så det kan være mulig at de må vurdere tiltak. For skolen og klassen er det en



---

sosiallærer som kontinuerlig er støttespiller for læreren og som iverksetter sosiale tiltak om det er nødvendig. Det er utarbeidet et system for å ivareta den sosiale læringen.

#### **4.1.8 Hvilke kompetanse har lærerne om Asperger syndrom og hvordan har de skaffet den til veie?**

Alle lærerne mente at de hadde liten kompetanse om elever med Asperger syndrom, hva de har vansker med og hvordan de skulle tilrettelegge for de. Kunnskapen hadde de skaffet seg gjennom å lese litteratur, delta på kurs og samarbeide med foreldrene. En av skolene hadde inngått et samarbeid med Nordvoll skole i Oslo, hvor det er god kompetanse om personer med Asperger syndrom. Der fulgte de en kursrekke som innbefattet blant annet hva diagnosen innebærer og forslag til tiltak. Alle lærerne sa at foreldrene var gode støttespillerne for å tilegne seg kunnskap om og kjennskap til eleven med Asperger syndrom sin problematikk. På tre av skolene ble spesialpedagogisk team og lærere nevnt som personer å støtte seg til.

#### **4.1.9 Evaluering**

Evaluering og kvalitetssikring på de tilbud som gis ved tre av skolene ivaretas ved at PPT leser og kommenterer halvårsrapporten på spesialelevenes IOP. Klasselæreren utarbeider rapporten og de samarbeider med ansvarlig for spesialundervisningen ved skolen. På to av skolene er det ikke ytterligere tiltak. Tre av lærerne nevnte ikke evaluering av den generelle undervisningen og tiltak rettet mot hele klassen på spørsmål om evaluering og kvalitets sikring.

Skole 3 har de hyppige samarbeidsmøter med foreldrene, samt faste evaluerings og planleggingsmøter for pedagoger og assistenter.

Skole 4 evaluerer opplegget de iverksetter ved at de følger elevene opp i forhold til nivågruppene. Skolen har satt møter på teamet, med spesiallærer og sosiallærer, i system. Opplæringen og tiltak samt progresjon til elevene drøftes på disse møtene. Eleven er skolens ansvar noe som innebærer at alle lærerne må være aktive i det

tilbud som gis. Det at skolen har åpne dører og stort fellesareal til undervisning fører til at lærere blir sett og kan få tilbakemelding på undervisning og samspill.

Resultatene viser, ikke overraskende, at det er ulike tilbud som blir gitt ved de ulike skolene. Det kommer til uttrykk i hvordan skolen arbeider og hvordan de er organisert. Resultatet viser videre at tilpasset opplæring blir tilrettelagt som en veksling mellom spesialundervisning i små enheter og klasseundervisning.

Tilpasninger var også gjort ved at lærerplanene var forenklet med hensyn til stoff og oppgaver. Utover spesialgruppene var det lite tilrettelegging i klassen, med unntak av skole 4. Der foregikk all undervisning og all tilrettelegging innefor skolens ordinære rammer.

## 5. DRØFTING

Prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring kom til uttrykk ved at Opplæringslova i 1987 ga alle barn rett til å gå på sin lokale skole. For skolen innebærer det at man skal tilpasse undervisningen slik at dette gir trivsel og utvikling for hver enkelt elev. Tilpasset opplæring kan drøftes ut fra ulike innfallsvinkler. I denne delen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i loven, der jeg vil se på paragrafene som handler om formålet, samarbeid med elevenes hjem og PPT samt om spesialundervisning. Det neste jeg vil ta utgangspunkt i er begrepet kvalitet. Her kommer jeg til å knytte føringer gitt av L97 og det datamaterialet jeg har skaffet til veie og opp mot min kunnskap om og foreslåtte tiltak for elever med Asperger syndrom. Jeg velger så å belyse noen dilemmaer som dukket opp i arbeidsprosessen og deretter ta med noen tanker rundt det å oppnå en inkluderende skole med tilpasset Avslutningsvis i denne oppgavedelen svare kort på problemstillingen min.

### 5.1 Lovverket

#### 5.1.1 Formålet med loven

Opplæringslova danner rammene som skal ivareta elevene og skisserer hva læreren skal forholde seg til i planleggingen av opplæringa. Jeg tenker på observasjon, målsetning, tilrettelegging og evaluering. Formålet med loven blir definert i §1-2:

*« Grunnskolen skal i samarbeid og i forståing med heimen hjelpe med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetningane deira åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap slik at dei blir ganglege og sjølstendige menneske i heim og samfunn» (Opplæringslova).*

Videre definerer formålet at elevene skal utvikle seg til romslige og selvstendige mennesker, som i voksen alder kan møte samfunnet med et bredt kompetanse - og verdigrunnlag. Jeg forstår det slik at alle elever skal få en tilpasset opplæring eller spesialundervisning.. Det innebærer at de uavhengig av utvikling og ressurser skal møtes med og hjelpes til gode arbeidsformer og utvikling. Skolen skal ivareta elevens

---

individuelle forutsetninger, faglige og sosiale utvikling, ved at de blir sett, utfordret, stimulert og motivert. (Opplæringslova 1998).

Ut fra min forståelse av paragrafen kunne en innfallsvinkel på prosjektet ha vært å analysere relasjonene i klasserommet, se på lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning eller å ta utgangspunkt i elevens IOP. Datamaterialet gir meg mulighet til å se på hvordan undervisningen er organisert for å ivareta tilpasset opplæring. Jeg kommer senere inn på de tiltak som gjort i undervisningssituasjonen for å imøtekomme elevenes behov og forutsetninger. De fire skolene møtte elevene med Asperger syndrom på ulikt:

To av elevene, nr 2 og 4, ble i hovedsak gitt undervisning i klassen eller i basisgruppa. På skole 4 hadde man organisert opplæringa slik at elevene ble delt inn og gitt undervisning ut fra deres nivå. Gutten med Asperger syndrom møttes med rammer som ivartetok tilpasset opplæring, de samme rammene som de andre elevene ved skole skolen ble møtt med. Elevens opplæringstilbud er innenfor den struktur skolen har valgt å holde seg til. På denne skolen blir elevene fordelt i grupper etter nivå. Dette for å nå hver enkelt elev og la dem få undervisning med utgangspunkt i deres utviklingsnivå, for å fremme utvikling og mestring. For læreren letter dette planlegging og gjennomføring av undervisning: *“ Det blir enklere for lærerne, for da kan man sette sammen grupper som er litt like, så det blir ikke så mange nivåer og da føler alle at man jobber på likt plan”* (Lærer 4). Læreren mener at ved å la elevene arbeide på tvers av klasser og alderstrinn ivaretar skolen tilpasset opplæring. Før elevene blir plassert på en gruppe, blir deres kunnskap kartlagt. Man kan stille seg kritisk til at elevene blir kategorisert og gruppert. Vil man ved å sortere elevene skape skoletapere ved at de blir plassert i, og kanskje forblir i, den svakeste gruppa? Jeg hadde det i tankene da jeg spurte om hvordan elevene stilte seg til denne inndelingen. Jeg fikk følgende svar:

*“Elevene synes... helt siden første klasse så har vi bytta. Så var det helt naturlig. Det er ingen som sa noen ting. Jeg skal på den gruppa, jeg skal på rød gruppa, blå gruppe, grønn gruppe. Vi sa ikke nivå. Vi snakka aldri om det. Men det at det aldri har vært kommentering på det. Ungene har følt at de lærer mer. Ja, rett og slett! At de er fornøyd med den gruppa de er. Er en elev for flink så flyttes de opp, og fungerer de ikke så flyttes de ned. Det er ikke fast bestemt at du er på rød gruppe og der skal du være et helt år” (Lærer 4).*

Kan det være slik at elevene ikke tenker på at det er ulike nivå på gruppene? Kan det være at de er mer fornøyd med å møte en undervisning som er tilrettelagt til deres utvikling? Teorier om mestring sier at mestring oppnåes om man bygger på den kompetanse og forståelse eleven har, noe jeg opplever at skole 4 ivaretar. Vygotsky hevder at om opplæringen formidles innenfor elevens mestringssone, vil elevens læring kunne fremmes. Jeg ser at en slik tilrettelegging av systemet kan komme i konflikt med min mening om at inkludering og tilpasset opplæring skal gi rom for de ulikheter vi finner i en klasse. Sosialt sett vil alle ha noe å lære av elever med ulik bakgrunn og forståelse. Ved å la elever forbli i sine klasser eller grupper kan man ivareta vennskap. På den annen side er mitt erfaringsgrunnlag fra barnehage at barn velger lekekamerater på samme utviklingstrinn som dem selv, uavhengig av alder. Faglig kan det være hensiktsmessig med en homogen gruppe. Denne strukturen gir mulighet til å både variere størrelsene på gruppene, metodevalg og nivået på det stoffet skal arbeides med.

Ved skole 2 ble det meste av undervisningen gitt sammen med hele spekteret av elever på trinnet. Elev 2 ble tatt ut av gruppa for å få spesialundervisning. Spesialpedagogen la til rette for individuelt arbeid og samarbeidstrening. Informanten ga inntrykk av at eleven i klasseundervisning var passiv og rigid, da hun understreket at han var lat og ønsket kun å lytte til klassen. Læreren fortalte videre at hun brukte tid og krefter på å få han til undervisning, til friminutt og til grupper :

*“ Om han ikke gidder å gå ut på gruppe så gidder han ikke. Det høres kanskje litt voldsomt ut, men han er litt bedagelig anlagt, det er han. Og han er jo stor og tung. Og når han har kommet inn i klasserommet og satt seg ned, så rikker ikke han seg. For da har han satt seg. Det er vanskelig mange ganger. - Om vi er positive: “ Nå skal vi på gruppe” Da må det være julaften og nyttårs aften på en gang om man skal prøve å rikke han hvis han har bestemt seg”.*

Passivitet kan i følge teorien handle om at eleven er usikker og mangler oversikt (Tellevik m fl 2006). Læreren presenterte en klasse der det var mange ulike behov å ivareta. Det at hun alene hadde ansvar for å om skulle iverksette tiltak rettet mot klassemiljøet, atferdsproblemer, mot en elev med dysleksi og samtidig ivareta enkelteleven kunne vansklige gjøre ivaretagelse av den oversikt eleven med Asperger syndrom trenger. Jeg ser at klassen som helhet hadde tjent på struktur og noen tiltak, der det kanskje ble vektlagt andre undervisningsformer eller metode. Kunne spesialpedagogen hjulpet til å ivareta tilpasset opplæring ved å jobbe mot klassen og som støtte for læreren?

To av elevene , nr 1 og 3, fikk organisert opplæring utenfor klassen/gruppa.

Elev 1 fikk i hovedsak opplæringstilbud på Base 1, der han fikk undervisning alene eller noen ganger sammen andre elever. Tilretteleggingen fjernet han fra den ordinære klasseundervisningen. Det ble gitt mulighet for å være sosial i frikvarter, i heimkunnskap og noen ganger i et spesialpedagogisk opplegg sammen andre elever med særskilt behov. Der hadde han gode relasjoner. Målsetningen med tilretteleggingen var på den ene side å ivareta denne elevens behov: *«Det er at vi skal tilrettelegge undervisningen sånn at den passer for den enkelte. Både for å oppleve mestring og noe å strekke seg etter» (Lærer 1)*. På den annen side var målet å avlaste klassens øvrige elever. Klassekameratene hadde gitt uttrykk for at de ikke til enhver tid ønsket å tilpasse seg eleven med Asperger syndrom og hans atferd. Jeg undret meg over hva som hadde sviktet i forhold til å tilrettelegge for mangfoldet. Hvordan kunne man formidle styrken av en variert gruppe for de andre elevene? Dernest tenkte jeg at her har læreren liten kunnskap om systemrettet arbeid, atferdsproblemer og om Asperger syndrom. Hvordan var det å være eleven med Asperger syndrom i et miljø hvor han ikke var ønsket? Hjelper organiseringen han i hans vanskeligheter

med relasjoner? Jeg kjenner ikke eleven og ikke skolens tilpasninger underveis, derfor vet jeg ikke om denne strukturen gir eleven best utvikling og trivsel. Allikevel ser jeg ikke på et tilbud isolert fra fellesskapet som tilpasset opplæring på en inkluderende skole. Han får opplæring på nærmiljøskolen og jeg ser at undervisningen er organisert ut fra hans vansker og interesser. Skolen har gitt han undervisning som han klarer å følge. Den gir oversikt og orden og den gir rom for elevens spesialinteresse. Læreren ga uttrykk for at eleven ønsket å være alene. Dette ønsket ble ivaretatt. Kanskje denne elevens opplæring og trivsel ivaretas best med denne organiseringen? Eller er ikke ønsket om tilpasset opplæring like stort som erfaring med spesialundervisning?

For elev 3 var opplæringen organisert som et heldagstilbud knyttet til ordinære fag, Adl – trening, lekselesing og fritidsaktiviteter. Deltakelse i ordinær klasse ble vektlagt. Det ble poengtert at hun var en elev på lik linje med de andre elevene. Allikevel ble hun gitt et spesielt opplegg på Base 3. Dit kunne hun trekke seg tilbake om hun trengte ro eller konsentrasjon. Styrken i opplegget er at dette ivaretar elevens behov for ro, for å trekke seg tilbake og for å forholde seg til små grupper. Opplæringen tar utgangspunkt i hennes forståelse og lærestrategi. Da hun er en naturlig del av klassens normalundervisning ivaretas mangfoldet i det sosiale spekteret. Dersom tilpasset opplæring handler om å ivareta all undervisning innenfor ordinære rammer, da kommer opplegget på kant med de føringer som blir gitt. Ut fra min kunnskap om elever med Asperger syndrom, så synes jeg at eleven gjennom tilretteleggingen blir ivaretatt. Læreren kunne nemlig fortelle om en variert skoledag, der de vektla trivsel og ivaretok målsetningen om at eleven skulle bli mer sosial ved at de bevisst styrket vennskap og få en allsidig utvikling gjennom ulike tilnærming og metodevalg.

Jeg kan konkludere med at det er forskjellig praksis ved de ulike skolene og at det er ulikhet i hvordan skolene er organisert. Om tilpasset opplæring vil si at elevene skal utvikles og ivartas innenfor de rammer skolen setter så gjennomfører skole 4 dette. Eleven med Asperger syndrom fulgte undervisning innenfor skolens definerte rammer. Faglig og sosial opplæring ble gitt på grupper ut fra utviklingsnivå og på

trinnet. Skole 3 hadde en tilnærming, hvor de tilpasset opplæringen ved å veksle mellom deltakelse på trinnet og i et spesielt opplegg, noe jeg tror ivaretar elevens behov. Da jeg ikke kan uttale meg om innholdet i, og kvaliteten på, tilbudene er det foreløpig vanskelig å sette de ulike organiseringsformene opp mot hverandre. Dette blir i noen grad ivaretatt senere i denne oppgavedelen. Jeg velger allikevel å sette noen spørsmålstegn. Er det tilfeldig hva slags tilbud en elev mottar, og er dette avhengig av hvilken skole og lærer han møter? Kan det være slik at foreldre ved å velge en annen adresse kan få et bedre eller dårligere tilbud til sitt barn? Ønsker man tilpasset opplæring, og er det på kollisjonskurs med eleven til Asperger syndrom sine behov?

### **5.1.2 Samarbeid med elevens hjem**

Som grunnlag for ordinær undervisning på nærmiljøskolen, den sakkyndige vurderingen og utarbeidelse av den individuelle opplæringsplan, heretter kalt IOP, finner jeg observasjon og samarbeid med barnets hjem påkrevd. Opplæringslova definerer at det skal foregå et samarbeid. Jeg hadde ikke et direkte spørsmål om foreldersamarbeid i intervjuguiden min, noe jeg ser at jeg kunne tatt med. Allikevel ga materialet meg tanker om at foreldersamarbeid burde i varetas i rapporten. Funnene fant jeg spesielt under punktene for kunnskap om barnet og om utvikling av planer.

Skole 3 hadde daglig kontakt med elevenes hjem via telefon eller en bok som fulgte eleven. Skolen hadde i også jevnlige møter med de foresatte, der man gjorde opp status og eventuelt justerte målsetninger. Denne skolen var den eneste som trakk foreldrene med i utarbeidelse av planer for eleven. Med utgangspunkt i økologisk teori ser jeg på et nært samarbeid er med på å bygge og styrke nettverk. Samarbeidet kan sikre et helhetlig tilbud. Informasjon kan utveksles, mål og tiltak kan utarbeides og arbeidsfordeling kan foretas. Ved å spille på lag kan man utveksle kunnskap om og kjennskap til eleven, og via felles målsetninger og metoder kan eleven bli gitt en hverdag der han møter situasjoner med mulighet for mestring. Ved å utnytte nettverket rundt eleven kan han hjelpes til oversikt og til å oppleve sammenheng



mellom miljøene. Dette er i følge Antonovsky (Gjærum m fl 1998), som tidligere nevnt, avgjørende for at elevene skal oppleve mestring. Av forannevnte grunner ser jeg på samarbeid med elevens hjem som en metode for å kvalitetssikre den tilpassede opplæringa.

Min opplevelse var at samarbeidet mellom hjem og skole i liten grad var satt i system ved de andre skolene.

### 5.1.3 Spesialundervisning

Opplæringslovens §§ 2-1, 3-1 og 5-1 omhandler krav om grunnskoleutdanning og rett til spesialundervisning. De elever som ikke får nødvendig utbytte av ordinær opplæring har rett til spesialundervisning. Tilbudet skal bygge på en sakkyndig vurdering og på IOP. Den utarbeides med elevens utvikling som mål.

Tre av elevene, nr 1, 2 og 3, ble gitt spesialundervisning. Felles for disse elevene var at opplæringa ble gitt utenfor klasserommet, alene eller i liten gruppe sammen med spesialpedagog. Ved skolene 1 og 3 var, som tidligere nevnt, tilbudet organisert rundt elevene. Spesialundervisningen var en del av denne organiseringen. Elev 2 ble tatt ut av klassen for å bli gitt spesialundervisning, noe han ga uttrykk for at han likte. For elever med Asperger syndrom kan tid for seg selv være nødvendig. Dette ivaretar de overnevnte organiseringsformer. Likevel velger jeg å trekke frem skole 3, der eleven har mulighet til å delta på trinnet og til å trekke seg tilbake. Dit går hun også når det skal arbeides med teoretisk stoff alene, fordi hun må lese høyt for at hun skal forstå innholdet av det hun leser: «..når vi skal lese inne i klassen og sånn, så går ho inn med boka si...» (Lærer 3).

Opplæring i et lite miljø letter samspill, mulighet til oversikt og for å få hjelp av pedagogen til å forstå og bli forstått. Viktige elementer for å oppleve mestring. Informantene viste til at elevene likte en klar struktur og avgrensing, både i miljøet og på arbeidsoppgaver, noe en pedagog på en liten gruppe kan ivareta. Da innholdet i opplæringen ikke er tema i min oppgave kan jeg fundere på om spesialundervisning handler om å gjøre mer av det de gjør i klasserommet. I så fall kan jeg undre meg

over hvorfor eleven får spesialundervisningen skilt fra de andre elevene. Er det guttens ve og vel som er årsaken til at tilbudet blir gitt slik, eller er det spesialpedagogikkens vante arbeidsmetoder og gammel historikk som gjør seg gjeldene? Fungerer spesialundervisning utenfor klasserommet som en avlastning for læreren? Det her er bare tankerekker, men kan det være at en gammel vane, rolle eller organiseringsform er vond å vende.

Noen grep må gjøres for at spesialundervisning skal bli inkludert i det ordinære skoletilbudet. Jeg tenker at de midler som blir avsatt for å styrke enkelteleven også må benyttes til organisering av ordinær undervisning, øke tettheten av pedagoger og annet personale. Skole 4 ga eleven med Asperger syndrom et opplæringstilbud uten at det var satt inn ekstra midler. Verken spesialundervisning eller assistentbruk var knyttet til opplæringen. Handler dette om at skolen har en spesialpedagog knyttet til hvert enkelt team og som arbeider på og styrker teamet? Har det betydning at spesialpedagogen, ved skole 4, har en nærhet til elevene som de som er organisert på «Spes-ped-team» går glipp av? Bør spesialpedagogene i større grad se på sin rolle og knytte sin kompetanse til systemnivå? Hadde elev 4 en bedre funksjonsevne enn elevene med Asperger syndrom på de andre skolene jeg besøkte eller ivaretok skolens organisering spesialpedagogisk opplæring og hans behov? En digresjon til slutt er hvordan skole 4 får frigitt økonomiske midler til spesialpedagoger når de ikke har spesialpedagogiske tiltak.

#### **5.1.4 Samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste, - PPT**

Datamaterialet mitt viser at samarbeidet mellom skole og PPT var begrenset. Samarbeidets innhold var konsentrert om de individuelle opplæringsplanene, IOP, som ble sendt til tjenesten for evaluering. Utover samarbeidet om IOP hadde PPT vært delaktige i å utarbeide tilbudet på skole 3, Base 3. Tjenesten hadde ikke fulgt dette opp, til tross for at de hadde ansvaret for prosjektet. Lærer 3 ønsket at de var mer tilstede: *«Men jeg skulle jo ønske at de som var ledere for prosjektet var aktive, altså tenker jeg, litt mer fra PPT» (Lærer 3).*

Opplæringslovens § 5-6 presenterer PPT sine oppgaver: *«Tjenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringa betre tilrette for elevar med særlege behov»*. Jeg forstår paragrafen slik at skolen kan stille krav til PP – rådgiveren i forhold til hjelp og støtte ved eventuelle forandringer i organisering av skolen som system og derigjennom klassen og enkelteleven. Min forståelse er derfor at tjenesten skal være til støtte utover arbeidet med de individuelle opplæringsplanene til de elevene som blir ivare tatt av loven § 5-1. De har en kompetanse som de er pålagt å vidreføre til skolene noe jeg opplevde var ønsket: *«Vi blir på en måte ikke fulgt opp. Jeg tror nok for å være helt ærlig at hun kan noe mer om Asperger enn det vi kan» (Lærer 1)*. Med veiledning og støtte kunne for eksempel lærer 2 fått hjelp til å finne løsninger rettet mot klassen, dens miljø og enkelt individene der. Dette kunne fremmet en god opplæring. Tjenesten kunne også sikre at skolen og den enkelte lærer fikk kompetanse om elevers diagnose, her om Asperger syndrom, og om hvilke strategier og tiltak som er hensiktsmessig å benytte. Alle lærerene mente at de hadde lite kompetanse om syndromet og de ønsket at tjenesten hadde vært mer på banen. Jeg kan konkludere med at lovens føringer ikke ble overholdt og jeg kan undre meg over hvorfor samarbeidet ikke var satt i system. En av lærerne lurte på hvem som hadde ansvaret for samarbeidet og en annen mente at på grunnlag av hvem hun var så kunne hun bare ta en telefon om det var noe. Burde rammene og systemet hos PP – tjenesten oppdateres? Burde deres rolle forandres og avklares både innad i tjenesten og ut til systemene de skal ivareta?

## 5.2 Bli elever med Asperger syndrom gitt en kvalitetssikret opplæring?

I denne delen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i begrepet kvalitet, da det representerer ivaretagelse av et godt opplæringstilbud. Med bakgrunn i at NOU 2003:16 foreslår et kvalitetssikringssystem som skal dokumentere et inkluderende læringsmiljø med tilpasset opplæring, vil jeg etter å ha belyst begrepets innhold undersøke i hvilken grad jeg finner opplæringen til elever med Asperger syndrom tilpasset og kvalitetssikret. Som bakteppe ligger datamaterialet mitt om veiledning,

kompetanse, evaluering og kvalitetssikring. Jeg forsøker å knytte noe av dette opp mot undervisningen, mine foreslåtte tiltak, læreren og hans roller og mot definerte kriterier.

### **5.2.1 Begrepet kvalitet**

Begrepet kvalitet handler, etter mitt syn, om hvordan et system er i stand til å ivareta de behov og de krav det møter. Kvalitetssikring innebærer å etablere metoder for å sikre at noe fungerer. Relatert til dette prosjektet så skal de styrende organ, skolen og lærerne sikre at alle opplever trivsel og utvikling. Det innebærer at undervisningen må vurderes og evalueres og at tiltak justeres. Min opplevelse er at innholdet i begrepene kvalitet og kvalitetssikring varierer. Disse blir påvirket av at skolen skal tilpasse seg samfunnets politiske, ideologiske og verdimessig innhold.

Undervisningen og opplæringen som gis ved de ulike skolene bærer derfor prege av samfunnets, skolens og enkeltpersonenes verdisyn (NOU 2003:16).

Kvalitet har i løpet av de siste årene blitt knyttet til testresultater, og nasjonale undersøkelser. Nasjonale prøver har blitt utarbeidet for å undersøke nivået til elevene og, gjennom dette, lærerens effektivitet og dyktighet. Jeg mener at de nasjonale testene ikke vil måle kommunikasjon i samspill, læringsutbytte for enkelteleven og kvaliteten på skolen. Like lite vil læringsstrategier og lærerens didaktikk komme til uttrykk i resultatene. Slike tester kan, etter min mening, begrense opplæringen og være med på å segregere elevene ved å klassifisere dem. Det kan være at testen blir for vanskelig og at elevene ikke opplever mestring. Testmaterialet vil i liten grad representere det mangfold skolen skal gi opplæring til og i liten grad vise om undervisningen er tilpasset enkelt elevene. Kvalitet innbefatter jo nettopp en god skolegang hvor ingen faller utenom. Enkelteleven må få oppleve mestring og utvikling uavhengig av hvem han er og hvilket system han møter. Og her ligger utfordringen. Skolen representeres ved de relasjoner som finner sted gjennom dagen, uka og skoletiden. I tillegg til dette spiller fysiske -, økonomiske - og pedagogiske rammer samt opplæringsaktiviteter inn. For å ivareta de elevene som ikke har sin styrke i faglig utvikling må andre metoder enn slike tester benyttes.

Også de nasjonale undersøkelsene: elevundersøkelsen og foreldreundersøkelsen er med på å kartlegge kvaliteten på skolen, her vil brukerenes opplevelser av skolemiljø og læringsmiljø besvares. Disse undersøkelsene er med på å rette fokus på intensjonene i opplæringsloven og da spesielt § 9a, men det er umulig for meg å benytte dette materialet på individnivå for å si noe om de forskjellige skolene.

Skole 4 hadde utarbeidet ulike tester og system for å ivareta lærerens kompetanse om elevenes utvikling både faglig og sosialt. De ble også brukt for plassere elevene i ulike arbeidsgrupper. Lærer 4 fremmet også at deres åpne dører kvalitetssikret opplæringen. Hun begrunnet det med at man som lærer ikke ble stående alene fordi lærerne kunne veilede og støtte hverandre ut fra hva de observerte. Jeg ser at dette kan kvalitetssikre opplæringen til elevene, ved at lærerne kan bli et sammensveiset lærerkollegie som tar ansvar for alle elevene sammen. De kan også ta ansvar for og være til hjelp for hverandre. Jeg opplevde at elevenes opplæring, ved skole 4, også blir ivaretatt av en tydelig ledelse, bevisstgjorte lærere og klarlagt organisering der samarbeidsmøter og spesialpedagog og sosiallærers arbeidsform inngår.

Skole 3 hadde også en tydelig struktur på opplæring og de hadde ivaretatt nettverket rundt elevene med faste møter mellom pedagoger, foreldre, assistenter og de som hadde med eleven i hverdagen å gjøre. Ved skole 1 var det utarbeidet fastlagte rutiner og bruk av metoder spesielt rettet mot det sosiale miljøet på skolen. I følge Maslow må grunnleggende behov, deriblant trygghet, være tilstede for at utvikling kan skje. Gjennom blant annet miljørettede tiltak ble tilpasset opplæring ivaretatt.

### **5.2.2 Hvordan kan kvalitet på tilbudet til elever med Asperger syndrom ivaretas?**

For å oppnå tilpasset opplæring må det tilrettelegges og gis rom for utvikling gjennom sosial samhandling, aktivitet og ulike arbeidsmetoder. Det for at opplæringa skal tilpasses alle elevene uavhengig av ståsted og behov. Det vil si at det ikke bare handler om faglige tilpasninger, men også om materiell, fysiske rammer, metodikk og lærerens undervisningsstil. For å fremme utvikling hos elever med Asperger syndrom må det tilrettelegges slik at han får tilfredsstilt behovet for oversikt og orden, utviklet

kunnskap, sosiale – og motoriske ferdigheter samt gi erfaring. Jeg har derfor tenkt ut noen kriterier jeg synes må være til stede for at opplæringen skal være tilpasset eleven med Asperger syndrom. Det er følgende: - Jeg tenker at om eleven får mulighet til en balansegang mellom sosial samhandling og mulighet til å trekke seg tilbake kan den sosiale hverdagen oppleves som god. For å fremme sosial utvikling og sikre mestringstrategier må de ha hjelp til å forstå en kontekst. Videre bør rammene rundt eleven skape oversikt og forståelse for stoffet eller situasjonen, derigjennom kan stress hemmes. Faglig utvikling kan fremmes ved gode læringssituasjoner med ulike rammer og innfallsvinkler. Med utgangspunkt i kunnskap om vansker, Asperger syndrom og i de forannevnte kriterier vil jeg se på de tilbud som blir gitt til elevene med diagnosen.

Elever som har diagnosen Asperger syndrom har, som tidligere fremstilt, ofte **sosiale vansker**, i og med at de i liten grad har evnen til å tilegne seg sosiale normer, holdninger og uuttalte regler. Videre er de egosentriske, har vansker med å ta andres perspektiv, er opptatt av egne ting og lite fokusert på hva andre (Tellevik, Nærland og Martinsen 2006). De kan derfor misoppfatte sosiale signaler og innta en sosial upassende avstand. Elevenes vansker med sosialt samspill kan komme til uttrykk i deres vansker med å holde samtale i gang (Gillberg 1998). Resultatet av det forannevnte er at de bommer på konteksten og opplever mange misforståelser (Tellevik m fl 2006). Det kan føre til at omgivelsene opplever at det er vanskelig å forholde seg til disse personenes atferd og vansker. Man møter ikke det samspill man forventer. Derfor tenker jeg det sosiale må ivaretas på lik linje som det faglige. Undersøkelsen min viser at det var lite ressurser satt inn for å sikre elever med Asperger syndrom sin sosial hverdag. Det virket som om personalet var ute med elevene i frikvarterene, men at de i liten grad satt i gang fellesaktiviteter eller var tilstede for å veilede eleven med Asperger syndrom. Eleven kan være avhengig av å forklart samspillet, få overblikk over situasjonen og en direkte situasjonsbestemt veiledning. Der må fokus rettes mot hva det er naturlig å si og gjøre og mot å gi et helt bilde av situasjonen. I tillegg til en aktiv tilstedeværende voksen kan «**Sosiale historier**» være et hjelpemiddel for å lære samhandling i en gitt kontekst. Ingen av

---

skolene brukte verktøyet «Sosiale historier», noe som kan handle om at det ikke var kjennskap til metoden.

De sosiale vanskene til elever med Asperger syndrom, tenker jeg, kan føre til stigmatisering og mobbing. Dette kan kanskje forebygges ved å la de andre elevene få kunnskap om diagnosen Asperger syndrom. Min forståelse av Baetson (1972) sin teori innebærer at alle som er delaktige i en prosess til enhver tid blir påvirket av de andre i interasjonen, deres holdninger og atferd. Slik vil et anerkjennende miljø direkte og indirekte ha innvirkning på elevene. Jeg tenker derfor at lærerens rolle blir **å anerkjenne** eleven ved blant annet å synliggjøre eleven med Asperger syndrom sine styrker for medelevene. Gillberg (1998) trekker blant annet god allmennbegavelse, utholdenhet, nøyaktighet, spesialinteresse og god fotografisk hukommelse som disse elevenes positive sider. Informantene mine fremmet tilsvarende kvaliteter. Ved å sette fokus mot disse kan elevens sosiale status i klassen styrkes. Skolene jeg besøkte hadde satt inn tiltak for å fremme et godt sosialt læringsmiljø og derigjennom hemme mobbing. Elevsamtaler og ulike ferdigutviklet program ble benyttet i dette arbeidet.

Backmann og Haug (2006) hevder i «Forskning om tilpasset opplæring» at klasserom som preges av såkalte **tradisjonelle arbeidsformer** i liten grad ivaretar alle elevers utvikling. Det blir beskrevet at tilpasset opplæring best fremmes ved frie og aktive arbeidsformer som er tilpasset elevens ferdigheter og har en variert tilgang av læremidler og tid. Er resultatene mine representative i forhold til hvordan undervisning blir tilrettelagt og gjennomført i den norske skolen, så er det en lang vei før målsetningen om tilpasset opplæring er innarbeidet praksis.

Ved de skolene jeg besøkte benyttet de mye tavleundervisning og selvstendig arbeid med arbeidsplan i klasserommet. I rollen som kunnskapsformidler kan det være at læreren ikke når frem til alle elevene i klassen, målet for tilpasset opplæring. Det er en kjensgjerning at vi tilegner oss stoff ut fra ulike innfallsvinkler og ved bruk av ulike sanser. Derfor er ulike undervisningsformer et middel på veien mot en opplæring for alle. Det var generelt lagt lite tilrette for prosjekt og temaarbeid der

læreren inntok rollen som veileder. Ved å rettlede eleven i et samarbeid kan de hjelpes en sosial og en faglig utvikling. Læreren kan styrke motivasjonen og bekrefte eleven med Asperger syndrom ved å være anerkjennende. I hvilken grad lærerne i min undersøkelse bekreftet elevene og hjalp elevene til å sette ord på situasjonen, ga oversikt og brukte andre metoder for å forsterke ønsket atferd er det vanskelig for meg å få innsikt i gjennom analysen av datamaterialet.

L 97 definerer at noe av undervisningen skal **tilrettelegges med tanke på samhandling og selvstendig arbeid** (KUF 1996). Jeg tenker at situasjoner der samhandling føles naturlig vil styrke sosial interaksjon og utvikling. Ved å benytte prosjekt som arbeidsmetode vil gruppemedlemmenenes fokus rettes mot samarbeides innhold og ikke mot elevens sosiale vansker. En annen fordel med denne arbeidsmetoden er at den gir rom for egen utvikling, innsats og utvikling. Da elever med Asperger syndrom kan mangle nysgjerrighet utover sitt interessefelt, gir det meg tanker om at læreren kan bruke interesseområdet som innfallsvinkel. Derigjennom kan metoden innføres og relasjoner bygges. Spesialinteressen til elevene var i noen grad brukt som ressurs på skolene som utgangspunkt for samarbeid. Lærerne presiserte at elevene ikke trivdes og trakk seg tilbake eller valgte å arbeide alene om prosjektet.

Elever med Asperger syndrom sin kan ha vansker med å tilegne seg kunnskap og ferdigheter gjennom å ta ansvar for egen læring ved å arbeide selvstendig eller i samhandling med andre. Dette kom til uttrykk i alle intervjuene ved at eleven ikke ønsket å arbeide sammen de andre, ved at de forlot situasjonen eller ved at eleven ble passiv. Læreren må derfor kjenne til elevene slik at han kan ivareta det unike ved han, legge til rette for læring og hjelpe eleven igjennom arbeidet og dagen. I forhold til de 4 elevene jeg fikk høre om handlet det om at de trengte hjelp til å strukturere stoffet og til å få klare beskjeder og hva de skulle gjøre:

*” Han er ikke flink til å være på gruppe for han bidrar veldig lite. Han vil gjerne gjøre ting alene. Om man lager grupper og sier at her skal du være, så kan han gjerne den biten av gruppearbeidet., Da vet han hva han skal gjøre” (Lærer 4).*



Kun ved en av skolene ble det aktivt benyttet ulike arbeidsmetoder. Jeg fikk inntrykk av at undervisning foregikk på den «gode, gamle måten». En tradisjonell undervisning vektlegger reproduksjon av kunnskap, og for elever med Asperger syndrom kan deres gode hukommelse være en styrke om læreren finner frem relevant teori til han. Ulempen er på den ene side at de kan lære innholde uten forståelse for det. På den annen side begrenser metoden mulighet for utvikling gjennom aktivt arbeid og interaksjon.

Karland (2002) hevder i en artikkel at elever med Asperger syndrom *"har en svak koherens, da de fokuserer mer på delene enn på helheten"*. Lærers oppgave blir derfor å hjelpe eleven til oversikt og til rammer som kan hemme stress og fremme mestring og læring. Ved samtlige skoler var **ukeplan** iverksatt som tiltak. Dagen og uka ble organisert og tydeliggjort ved hjelp av en plan. Eleven ble hjulpet til å skaffe seg oversikt ved at planen ble gjennomgått på forhånd. Forandringer ble formidlet til eleven så raskt det lot seg gjøre. Det å forberede og å skape oversikt for eleven skaper en sammenheng på skoledagen. Antonovsky hevder at opplevelsen av sammenheng er avgjørende for å oppleve mestring (Gjærum m fl 1998). Elever med Asperger syndrom har vansker med å få dette overblikket, og er derfor avhengig av at systemet kan hjelpe dem til å se disse strukturene. Jeg mener at alle skolene hadde ivaretatt dette, og de hadde styrket tiltaket ytterligere ved å illustrere planen. Oversikten var i tillegg til en hver tid tilgjengelig for eleven med Asperger syndrom, noe som kan skape trygghet. I følge Maslow er det en av primærfaktorene som må være tilstede for at utvikling kan skje (Jerlang 1995).

Personer med Asperger syndrom er ofte motorisk klossete. Ut fra informasjonen jeg har skaffet til veie var det skole 2 som ivaretok fysisk fostring i størst utstrekning. De hadde daglig avsatt tid til bevegelse og samspill. Eleven med Asperger syndrom deltok etter aktiv motivasjon og på egne vilkår. Bevegelse og allsidig aktivitet er den beste metoden for å stimulere til motorisk utvikling på. For å belyse om motorisk utvikling var ivaretatt og derigjennom hadde fremmet et kvalitetssikret tilbud, burde jeg enten hatt tilgang til elevens IOP eller spurt direkte om alle sider og fag var målrettet lagt inn i planer for dagen, uka og året.

Alle skolene hadde ivaretatt struktur over dagen og uka, som var forsterket visuelt for elevene. Hva årsaken er til at de andre tiltak i liten grad kom til syne kan handle om manglende kompetanse om og kjennskap til tiltak rettet mot elever med Asperger syndrom. Det kan handle om det unike ved akkurat denne eleven, om nedarvede arbeidsformer eller manglede balansegang mellom å tenke klassen som helhet og enkelteleven som individ. Det kan være at de gjennom å organisere dagen visuelt har sluppet å møte på frustrasjon i forhold til vansker elever med Asperger syndrom kan ha. Men hadde mine foreslåtte tiltak vært kriterier for et kvalitetssikret tilbud for disse elevene, så hadde skolene ikke hatt måloppnåelse.

Jeg ser også at læreren i liten grad benytter seg av det handlingsrommet de har blitt gitt gjennom L97 i den ordinære undervisningen. Rommet for handling blir blant annet gitt her: *“Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde tilrette med tanke på dei ulike forutsetninga elevane har.”* (KUF 1996: 58). På tre av skolene ble variasjonene av undervisning gitt i spesialundervisningen eller den spesielle organiseringen rundt elevene med behov for ekstra hjelp og støtte.

## 5.3 Dilemmaer

Under arbeidet med prosjektet dukket det opp noen dilemmaer som følge av min analyse av datamaterialet. Jeg velger å presentere disse her.

### 5.3.1 Føringer gitt gjennom L97 kontra elever med Asperger syndrom sine behov

Lærerplanverket for den 10 – årige grunnskole sier at: *«Opplæringens mål er å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse»*. Rammene som deretter skisseres er at det skal legges tilrette for praktisk og selvstendig arbeid. Jeg antar at enhetsskolen bygger på teoretikere som Piaget og Vygotsky i sin tro på utvikling av hele mennesket ved at det tar ansvar for egen læring gjennom selvstendig arbeid og samhandling. Arbeidsformen stiller krav til å innhente og nyttiggjøre seg lærestoff gjennom å være aktive og ved å selvstendig

---

tilegne seg og bearbeide stoffet. Informantene mine forsterket mine mistanker om at dette var vanskelig for elever med Asperger syndrom:

*«Nei, han må ha det voksenstyrt. For da er det forutsigbart og han vet hva han skal jobbe med» (Lærer 2).*

*”Jeg tror også at han melder seg ut om man skal gjøre gruppearbeid” (Lærer 2).*

De lærerne jeg intervjuet hadde løst elevenes vanskeligheter med samhandling ulikt. Enten fikk elevene med Asperger syndrom arbeide selvstendig med det samme som de andre eller så fikk de konkretisert hvilken del av oppgaven de skulle arbeide med. Noen elever møtte andre arbeidsformer gjennom egne tiltak. Lærernes oppgave blir blant annet å ivareta eleven med Asperger syndrom ved å skissere klare rammer. De teoretikerne jeg relaterer til beskriver læring som en sosial prosess. Rammene og arbeidsmetodene som fremstilles i L97 og Kunnskapsløftet (KILDE) vil være med på å fremme utvikling hos de elevene som er sosialt sterke og som har mulighet til å ta ansvar for egen læring og for selvstendig arbeid. Elever Asperger syndrom kan ha vansker med det forannevnte. Teori om syndromet, samt datamaterialet mitt, viser at elevene i stor grad ønsket å arbeide selvstendig, hadde vansker med å skaffe seg oversikt og med å tolke kommunikasjonen i et gruppearbeid. Gillberg (1998) forteller gjennom sin teori at elever med Asperger syndrom mangler nysgjerrighet og at de har et lite repertoar av interesser. Det vites ikke om dette handler om persepsjonsforstyrrelser eller om spesifikke læreproblemer. Det man vet er at elever med Asperger syndrom ofte skaffer seg spesialinteresser og spesialfelt. Ved to av skolene var spesialiteten utgangspunkt for selvstendige prosjekt.

Om ønsket er at elever med Asperger syndrom skal være delaktige i et prosjekt basert på samarbeid, så tenker jeg at elevens oppriktige interesse kan være utgangspunkt for et slikt. Jeg kan også se at dette også kan by på problemer da personer med diagnosen kan møte frustrasjon om deres definerte innhold og verdensbilde forandres. Gjennom følgende sitater underbygger lærer 4 det forannevnte:

- *“Når han blir interessert i ting, så opptar det hele han. Dinosaurer, mye natur, ting i naturen. Men da er han helt inn der.. Han er veldig sånn, uansett hva vi gjorde så kom vi inn på temaet på en eller annen måte”.*
- *“Det vi ser er at om han misforstår deg når du forklarer noe. Har han oppfattet at sånn og sånn skal det gjøres. Det å lære om , det å lære på nytt, er ikke enkelt, og han er ikke interessert i å ta i mot ny læring. Han er rigid. Ja, det er sånn at i matte skulle vi han hadde misforstått brøk. Jeg sa, se her nå gjør du, nå må vi gjøre på nytt, nå skal jeg vise deg. Han satt nå der da. Stille og taus. Og så kan du får gjøre det. Men, nei!!! Jeg snakket med foreldrene om det at han gjør feil, men hjemme og. Ikke interessert”*

Til tross for at eleven med Asperger syndrom kan vise sin rigiditet og sin frustrasjon over forandringer, så hadde jeg valgt å forsøkt et lite samarbeidsprosjekt. Det bør organiseres i liten gruppe, med stram struktur og med utgangspunkt i elevens spesialinteresse. Dette kunne vært en innfallsvinkel for å få elevene til å delta i de arbeidsformer L 97 foreslår.

Ut fra mitt læringssyn, som bygger på sosialisering og de teoretikere jeg har nevnt tidligere i oppgaven min, så har jeg fundert på hvordan elever med Asperger syndrom lærer. Fasiten har jeg ikke funnet, men jeg mener at observasjon, struktur og små forhold er faktorer som må være tilstede i et godt læringsmiljø. Jeg kommer derfor til at de føringer som blir gitt gjennom lærerplanverket for den 10 – årige skole er et eldorado for selvstendige og sosiale elever. De samme rammene kan fremme stress og frustrasjon og derigjennom hemme mestring og læring for elever med Asperger syndrom. De kan oppleve skolen og skoledagen som vanskelig og uoversiktlig. Om målet er mestring innenfor de rammer som skisseres i L97, ser jeg at det kreves forutsigbarhet, oversikt, rutine og et godt sosialt klima. Når sant skal sies, så kan det være at likhetsprinsippet og den inkluderende tankegangen som skal prege den norske skolen, gir rammer som er vanskelig å forholde seg til for elever med Asperger syndrom.

### 5.3.2 Spesialundervisning organisert i eller utenfor klasserommet

I rapporten til Backmann og Haug fra 2006 vises det til at det foregår en nyetablering av spesialklasser og av alternative og forsterkede skoler i forlengelsen av at de statlige spesialskolene ble nedlagt. Videre blir det sagt at enkelte skolen utelukkende knytter spesialundervisningen til elever med enkelt vedtak og at det ved andre skoler er aktivt bruk av delingstimer. Dette kan jeg se antydning til blant utvalget jeg har som grunnlag for mitt datamateriale. Her danner skole 1 og skole 4 ytterpunktene. I skole 1 blir eleven gitt undervisning alene og på skolen 4 foregår all opplæring innfor skolens ordinære rammer.

Et spesialpedagogisk tilbud organisert, for eleven med Asperger syndrom, utenfor klasserommet tar utgangspunkt i de samarbeidsvansker jeg gjentatte ganger har kommet tilbake til. Organiseringen gir eleven mulighet til å holde på med sitt, noe han gjerne gjør. Det kan være at skole 1 og 2 i aller høyeste grad har tatt hensyn til elevenes trivsel og særegenhet ved at spesialundervisningen er organisert utenfor klassefellesskapet. Begge lærerne kunne i intervjuet fortelle at elevene med Asperger syndrom trivdes med dette. De går glipp av fellesskapet i klassen. En undersøkelse foretatt av Åge Brekk ved Høgskole i Molde (Utdanning 11.04.2006) viser at jenter som ble separert fra klassen for å få spesialundervisning mistrives i større grad enn de som hele tiden får særlig oppfølging i klassens fellesskap. Han mente de ble segregert og at det ga jentene belastning for resten av livet. Men for elever med Asperger syndrom kan det være at en situasjon hvor man kan arbeide alene eller i samspill med en eller to fremmer den trygghet som Maslow mener må være grunnleggende tilstede før utvikling kan foregå. Det kan være at en liten gruppe med oversiktlig struktur, tydelig kommunikasjon og mulighet til å arbeide alene er det beste mestringsbærende miljø for elever med Asperger syndrom. Hva vet jeg? Jeg som trives i sosial interaksjon, som kan slappe av med å observere relasjoner og som trekker meg tilbake når behovet for tid alene melder seg. I hvilken grad har jeg definisjonsrett til å sette rammer på andres livskvalitet ut fra mitt verdensbilde? Det bildet som er preget av at jeg har tro på den trygghet som fremmes og den utvikling

som skjer gjennom samspill og kommunikasjon. Det samspill og den kommunikasjon som personer med Asperger syndrom synes vanskelig.

### **5.3.3 Føringer om en inkluderende skole kontra de andre elevenes behov og ønsker**

I intervjumaterialet mitt og i rapporten til Backmann og Haug fra 2006, så ser jeg at avlastning for elever og lærere kan være en medvirkende årsak til at elever får spesialundervisningen utenfor klasserommet. I min aktivitet for å finne stoff til oppgaven så leste jeg en blogg på Aftenposten sine nettsider. De var knyttet til diskusjonen rundt filmen «Jenta fra Oz», av Pål Winsents. Filmen viser en families kamp mot et byråkratisk system og deres ønske om et annet skoletilbud for deres barn, som trengte særskilt oppfølging og støtte. Bloggen var skrevet av ei jente med Asperger syndrom og hun uttrykte at integrering var en risikosport, da det ikke er noen klare rettigheter og beskyttelse mot mobbing på skolen. Deretter sidestiller hun begrepene integrering og isolasjon. En digresjon i denne forbindelse er at allmennheten benytter begrepet integrering og fagfolk bruker inkludering. Hvordan det føles å være en elev med behov for ekstra hjelp og støtte på en inkluderende skole vet jeg lite om. Uttalelsen fra jenta med Asperger syndrom er sterke og ga meg tanker om at den norske skolen har en vei å gå før vi kan oppleve en inkluderende skole med vekt på tilpasset opplæring. Diagnosen Asperger syndrom tilsier at man ikke har noe ønske om å være sosial, men vi ser her at det er forskjeller på vansker og nivå blant elevene. Derfor må målet være å bli inkludert i et sosialt fellesskap. Noe jeg tolker ut fra datamaterialet mitt at det kan virke som det er vanskelig å ivareta. På skole 1 hadde de etter påtrykk fra de andre elevene tatt eleven med Asperger syndrom ut av klassemiljø og gitt han et separat tilbud:

*”Det har de råd til når de ikkje er sammen med han hele tiden” og ” det tilspisset seg veldig på slutten av 7. klassen, hvor han var mer inne i klassen. Vi fant ut at vi måtte gjøre noe: ”Det er bestandig vi som får skylda når det er noe, ikkje sant? Vi skjønner at han har spesialle behov, men vi må få lov til å ....” ” (Lærer1).*

Jeg har vurdert hvilke signaler man sender til de andre elevene når en elev, etter påtrykk fra dem, blir tatt ut og gitt et tilbud helt uavhengig av klassen sin. Etter mitt syn formidler man at de som ikke passer inn, de fjerner man. Jeg mener at dette understreker og fremmer segregering. Kan opplevelsen bli, at eleven som blir gitt et eget tilbud, er et påheng. - En som bare er der et sted? Føler eleven seg ensom?

Jeg ser at dette opplegget i aller høyeste grad er bygd opp rundt og ivaretar eleven med Asperger syndrom sin problematikk, men jeg reagerer på menneskesynet som blir formidlet. Da hensynet til de andre elevene resulterte i et separert tilbud.

Jeg kan også se at om all undervisning foregår i klassen med en lærer tilstede, så krever det at de andre elevene tilpasser seg og tar hensyn til de som trenger ekstra støtte. Jeg har vært i undervisningssituasjoner der et par elever har hatt en atferd som har vært ødeleggende for de andre elevene og klassemiljøet. Læreren kommer i et dilemma der han må ta et valg om hvorvidt oppmerksomheten skal rettes mot den uønskede atferden eller mot de andre elevene. Og da er det ofte nødvendig å gripe fatt i den atferd man ikke ønsker. Jeg kan se at de andre elevene blir slitne av å ta hensyn og av å oppleve voldsomme og vanskelige situasjoner, som deres læringsmiljø blir preget av. Med utgangspunkt i økologisk nettverksperspektiv så kan man gjøre forandringer på ulike nivåer og allikevel nå frem til enkelt eleven eller klassen. Jeg tenker at dette kan løses ved å gjøre om på strukturen og systemet for undervisningen. Ved skole 4 antar jeg at de hadde et større rom for de ulike elevene, noe som kan bunne i at de har fordelt spesialpedagogene på de ulike trinn, at de har organisert undervisning i grupper med ulik størrelse og med ulikt nivå, at skolens nærmiljø fører til at de er vant til å ta imot et mangfold av elever med hensyn til bakgrunn og kultur og at den sist men ikke minst har definert hva inkludering og tilpasset opplæring handler om. Så på den ene side ser jeg at enkelteleven kan vanskeliggjøre opplæring og påvirke læringsmiljø for de andre elevene. Og de andre elevene må få lov til å ønske seg et bedre læringsmiljø med rom for ro og konsentrasjon. På den annen side mener jeg at det finnes alternativer til å gjøre noe med dette som handler om struktur og organisering i større grad enn det handler om å fjerne eleven fra klassesituasjonen. Når det gjelder elever med Asperger syndrom skal det sies at de kan ha det best alene

og i et skjermet læringsmiljø. Derfor liker jeg organiseringen til skole 3 ved at eleven, i tillegg til å delta i klassen, har mulighet til å trekke seg tilbake.

### **5.3.4 Spesialscole vs nærmiljøskolen**

I datamaterialet mitt hevder tre av fire lærere at eleven med Asperger syndrom hadde hatt det bedre på spesialscole. Det ble begrunnet med at eleven forsto at han falt utenfor, at han er ensom, at en mindre enhet er letter å forholde seg til og hensynet til de andre elevene ble nevnt. Problematikken rettet mot de andre elevene blir drøftet ett annet sted i oppgaven, derfor vil jeg her reflektere rundt det ene tilbudet kontra det andre. Jeg vil presentere tankene mine og mye av det jeg formidler vil bli knyttet til spesialscole. Det fordi jeg synes at oppgaven generelt kommer inn på det ordinære tilbudet i nærmiljøskolen.

En endring i Opplæringslova i 1987 ga alle barn rett til å gå på skolen i nærheten av der de bor. Fra slutten av 1980 tallet ble de statlige spesialskolene lagt ned. Det innebærer at elever i dag kan motta undervisning i nærmiljøet, hvor tilbudet blitt gitt i vanlig klasse eller som eget tilbud ved skolen. Som allerede nevnt møter de ulike skolene forandringene og kravene ulikt. Hva er årsaken til at lærere mener at eleven kunne få det bedre med et annet tilbud? Handler det om at lærerne føler at de kommer til kort? Handler det om at elevene med Asperger syndrom ikke ser ut til å trives eller til å ha utvikling? Eller henger den tradisjonelle organiseringsformen igjen i systemet? Handler det om hensynet til de andre elevene eller om lærernes kunnskap om Asperger syndrom. Teorien sier nemlig at elever med Asperger syndrom ønsker ro, oversikt og å holde på med sin særinteresse for å trives. Deretter funderte jeg over i hvilken grad eleven med Asperger syndrom eller andre funksjonshemninger har glede av at de forsøkes å inkluderes på nærmiljøskolen. Jeg ser at dette blir umulig å generalisere og skulle datamaterialet gitt meg svar så burde innfallsvinkel og metode vært annerledes.

Min kunnskap om elever med Asperger syndrom tilsier at de trenger små forhold og klare rammer. Nærmiljøskolen kan bli stor med hensyn til antall elever og til det fysiske miljøet. Utfordringen med å finne gode løsninger er kanskje lettere å møte på



småskoletrinnet hvor lek og annen aktivitet skal være 60 % av tilbudet som gis (KUF 1996). Eleven kan da velge sin aktivitet og lek ved siden av de andre elevene eller på et sted for seg selv. Etter hvert som de blir eldre forandrer krav og rammer rundt opplæringen seg. Jeg antar at elevenes samarbeids-, lære- og sosiale vansker da kommer mer til syne. For å underbygge dette velger jeg å presentere følgende sitat:

*«for det er da jeg har lagt merke til det at han på en måte har blitt mer for seg selv. Ensom.» og “Han blir en einstøing i forhold til det han har vært på barneskolen og før. Og det er fordi de andre begynner å få litt andre interesser, som jenter, man skal kle seg, man skal være tøff, pen og alt det der. Der er ikke han” (Lærer 4).*

Tidligere i intervjuet refererte samme lærer til at eleven med Asperger syndrom, da han gikk på småskolen, var mer delaktig i lek og samspill, om han fikk definere innholdet i leken, vel å merke. Vanskene tror jeg på den ene side handler om det faglige og undervisningsformen. På den annen side handler de om å være del av et sosialt fellesskap.

I en liten periode av livet mitt var jeg reisende rundt i verden med ryggsekk. Det var en spennende og lærerik tur, hvor vi alltid satt oss inn i det nye landets kultur, levesett og regler for å forberede oss og for i størst mulig grad kunne ta hensyn til og tilpasse oss når vi kom dit. Allikevel var det stor stas å møte på nordmenn og skandinaver. Vi kunne slappe av, vi forsto koder og kommunikasjon uten anstrengelse og vi hadde et fellesreferansepunkt som ivaretok humor og forståelse. Innbyggerne tok oss i mot som sine gjester, de ga av seg selv, sin kultur og sitt liv. De gjorde vår reise til en opplevelse for livet. Allikevel har jeg aldri følt meg så norsk som da. Jeg erkjente at min biologiske og kulturmessige bakgrunn har formet meg til den jeg er, til den jeg var da jeg møtte verden der ute. Nå er ikke elever med Asperger syndrom eller andre funksjonshemmede backpackere på den andre siden av jorden, men jeg vet ikke om de har det kartet som de trenger for å orientere seg og ta i bruk det tilbud som blir gitt på nærmiljøskolen. Personer med Asperger syndrom har som kjent vansker med å lese de sosiale kodene og den kultur som skolen representerer. De kan ha vansker med å møte de andre elevene som lagspillere og sosiale partnere. Spørsmålet blir da om lærere ved å være imøtekommende er bedre for eleven enn et sted hvor han finner

likesinnede, noen å kjenne seg igjen i. Jeg vet ikke i hvordan eleven vil trives i det ene tilbudet kontra det andre. I Oslo undersøkelsen foretatt av Nordahl og Overland (1998) «Idealiser og realiteter», viser figur 4.3 side 78, at elevenes trivsel er svært god ved spesialskolene. Det kan handle om at de føler seg trygge, da spesialskolene ofte representerer et lite og oversiktlig miljø, det er økt tetthet av voksne og færre elever. Dette kan til sammen gjøre det lettere å få overblikk og å knytte de relasjoner som er viktig for trivsel og utvikling. Er det lettere for elever på en spesialskole å finne medelever som fungerer faglig og sosialt på samme nivå? Jeg har flere spørsmål jeg har reflektert rundt, men ikke har gitt noen svar på. De er: Vil en elev på en spesialskole i større grad få et tilpasset opplæringstilbud? Vil denne ivaretagelsen gi elevene en større grad av mestring enn nærmiljøskolen kan gi? Er spesialskolen mer fleksibel i å ta i bruk ulike tilnærminger og opplæringsmetoder? Har lærerne på spesialskolen gjennom erfaring og utdanning en bredere kompetanse på ulike vansker og diagnoser, noe som kan komme eleven til gode?

Da elever med Asperger syndrom og andre funksjonshemninger er en del av vårt samfunn så skal de selvfølgelig inkluderes. Spørsmålet blir hvem som skal definere det beste tilbudet for eleven. Blir en elev ekskludert fra nærmiljø og samfunn om det får et tilbud med likesinnede på et annet sted enn hjemstedskolen? Om jeg snur denne problemstillingen på hodet så blir spørsmålet om funksjonshemmede elever får et sosialt fellesskap og venner i nærmiljøet om det går på hjemstedskolen? Kanskje det kan være som lærer 4 uttalte på mitt spørsmål om hva hun la i inkludering:

*“jeg har alltid tenkt sånn at det ting må være urettferdig for at det skal bli rettferdig. For å inkludere må man få jobbe med sitt på sitt nivå, men man kan jo jobbe med samme sak. Ulike nivåer. Ikke nødvendigvis i samme klasse, i klasserommet men p tvers av klassegrupper” (Lærer 4).*

Jeg kan her under oppsummeringen se at dette kapittelet kan virke som et debattinnlegg for spesialskoler. Jeg har et ønske om at vi som pedagoger skal klare å gi alle elever uansett bakgrunn, kultur og funksjonsnivå en inkluderende opplæring i nærmiljøskolen. Etter å ha vært ute i feltet så mener jeg at det er mangler før en inkluderende tilpasset opplæring er virklighet. Blant annet ble det sosiale ble i liten

grad ivaretatt. Det er nok ikke politisk korrekt at jeg i noen tilfeller ser på spesialskole som den beste løsningen. Hadde jeg vært forelder til et barn som trengte spesialpedagogisk hjelp så hadde trivsel og god livskvalitet vært viktigere enn faglig utvikling og hvor skolen fysisk lå. Det kunne riktig nok bli mer arbeid med å hjelpe eleven til å knytte vennskap i nærmiljøet, noe det også kunne være nødvendig selv om elevens undervisning hadde vært på skolen i nærmiljøet.

Målsetning bør være at vi klarer å finne frem til skolestruktur og opplæringsmetoder som klarer å ivareta alle sider ved hver enkelt elev. Inntil da så tenker jeg at foreldre må ha mulighet til å velge spesialskole for deres barn. Vi er forskjellige og vi må erkjenne dette før vi kan gjennomføre en inkluderende og tilpasset opplæring.

## 5.4 På vei mot en tilpasset opplæring?

Arbeidsprosessen har bevisstgjort meg i forhold til hva som kan fremme tilpasset opplæring. Begrepet inkludering kommer til uttrykk gjentatte ganger i rapporten. Det har blitt viet større plass enn jeg hadde tenkt meg før prosjektstart, og det viser meg at elevene må inkluderes før opplæringen er tilpasset hver enkelt. Lærers verdier og holdninger samt skolens grunnlag faglig og verdimessig kommer til uttrykk i den praksis eleven til daglig møter. Derfor må læreren ha en anerkjennende væremåte preget av respekt for og nysgjerrighet på hver enkelt elev. Dette vil gi han oversikt over klassen og dens samspill samtidig som han får kjennskap til hver enkelt elev og dens utviklingsnivå. Denne kompetansen og disse observasjonene bør ligge til grunn for hvordan læreren velger å organisere opplæringen og hvilke tiltak og metoder han velger i ulike situasjoner eller fag. Dette er viktige elementer for å kunne inkludere eleven og tilpasse opplæringen.

Gjennom datamaterialet mitt fikk jeg et bilde av at de skoler som hadde foretatt grep på systemnivå ivaretok tilpasset opplæring best. Derfor tror jeg på en tydelig ledelse, bevisstgjøring av sentrale føringer, lokal ideologi, viktige begreper og skolens holdninger gjennom diskusjon og annen tilnærming. En tydelig pedagogisk plattform skaper igjen trygge rammer for lærerens praksis. Rammene er med på å kvalitetssikre

---

den opplæring skolen gir. Ved en av informantskolene mine var det også utarbeidet ulike systemer og ulikt kartleggingsmateriale for å ivareta hver enkelts opplæring. Innenfor rammene er det også rom for at læreren får påvirke relasjonene og metodevalg ut fra hvem han er og hvilken lærerstil han benytter.

Helhetstenking der elevens faglige opplæring og sosiale skolemiljø blir ivaretatt, der de ulike miljøene eleven omgås knyttes sammen og der planer og målsetninger settes i et langsiktig perspektiv er med på å styrke tilpasset opplæring. Jeg ser at tankegangen går utover det man normalt definerer som skolens arbeidsområde, men loven fremmer foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser som kompetansesentre og PPT. Jeg tror at et bevisst bruk av møter blant de som har ansvar for eleven, på ulike arenaer, kan fremme trivsel, oversikt og utvikling for han. Ansvarsgruppemøter kan benyttes til å enes om målsetning og fordele arbeids – og ansvarsområder. En omfattende kartlegging av eleven bør ligge til grunn for dette arbeidet. I «Individuelt og tilrettelagt» av Tellevik, Nærland og Martinsen (2006) vises det til et kartleggingssystem som kan være et hjelpemiddel til en helhetlig planlegging for elever med Asperger syndrom. Nå skal det sies at materialet er utarbeidet i forbindelse med et prosjekt, og jeg har ikke erfaring med hvordan dette fungerte.

Når undervisningsmetoder skal velges, det fysiske miljøet innredes og grupper inndeles så bør trygghet og oversikt ivaretas. Små miljøer, fast rutine og trygge faste voksne kan fremme et mestringsbærende miljø. I tillegg bør læreren ha kunnskap om hva de diagnoser han møter innebærer, hvordan relasjoner bygges og hvordan godt samspill og god dynamikk fremmes. I tillegg så tenker jeg at en lærer kan være tjent med å forstå egne læremønstre og reaksjonsmåter. Innenfor barnevernsinstitusjoner brukes det ofte psykolog for at personalet skal få innsikt i seg selv. Jeg tenker at dette kan ha overføringsverdi til skolen, da jeg opplevde at veiledning i liten grad ble benyttet til å bevisstgjøre personalet og heve kompetansen. Veiledningen kunne gis ved at samarbeidet med PPT ble mer aktivt og satt i system, ved kollegaveiledning eller ved at spesialpedagogen var mer aktiv på systemnivå og i klasserommet. Spesialpedagogen kunne være mer tilstede som brobygger, planlegger og støttespiller

---

både for elever og lærere. Jeg tror at vi er tjent med at spesialpedagogisk arbeid foregår i gruppe eller klassemiljø, ikke nødvendigvis i direkte arbeid med den eleven som trenger ekstra hjelp og støtte. For å hjelpe elever til utvikling og læring kan vi dele de inn i grupper i ulike størrelser etter utvikling og interesser. Ved å ha fokus mot det arbeid som skal gjøres og ved å ha aktive, veiledende og støttene pedagoger i miljøet vil kravene ligge innenfor elevens mestringssone. Spesialpedagogen må da rette fokus mot relasjonene elever i mellom, metodevalg og mot læreren gjennom å være støttespiller for han. Miljøene, det faglige nivået og pedagogene vil da kunne fremme tilpasset opplæring.

Prosjektet mitt viser meg at det ikke finnes ett svar på hvordan læringssituasjonen blir tilrettelagt i klasser hvor det er elever med Asperger syndrom. Det kan være at vinklingen på intervjuene har sin begrensning og at jeg derfor ikke har fått svar på om systemrettede tiltak blir brukt for å ivareta klassens læringsmiljø. Har informasjonen jeg har skaffet til veie overføringsverdi til andre skoler så har dagens lærere i stor grad fokus rettet mot faglig kompetanseheving. Er det et resultat av at Nasjonale prøver har blitt innført? Uansett er det lite fokus rettet mot relasjoner og sosialutvikling. Resultatene viser at jeg tildels har hatt rett i de hypoteser jeg satt opp forut for prosjektstart. Jeg kan ikke bli enig med meg selv i om det er til det positive at det er variasjoner fra skole til skole. Hypotesene mine hadde ikke tro på at jeg ville finne et kvalitetssikret opplæringstilbud som bærer preg av allsidig bruk av undervisningsformer og innfallsvinkler til faglig og sosial utvikling. Derfor er jeg fornøyd med det som ble ivaretatt og som var bedre enn det jeg hadde forventet. Likevel hadde jeg ønsket at det var en større variasjonsbredde på alle skolene.

Da undersøkelsen min ble gjort mars 2006 har jeg foreløpig valgt å holde Kunnskapsløftet ute av prosjektet, men jeg synes det er naturlig under dette punktet å trekke frem rundskriv 009/06 som understreker skolen mulighet til å omorganisere 25% av timetallet i et fag for å kunne tilpasse opplæringen i andre fag. Begreper som programfag tilvalg og elevmedvirkning i metodevalg gjør også at skolehverdagen må tilpasses elevene på en annen måte, kanskje en måte som skole 4 er på vei mot.

Ved refleksjon rundt hvordan opplæringen blir tilpasset har jeg skapt et ønske om å kombinere organiseringen ved skole 3 og Skole 4. Dette kan gi elevene et heldagstilbud der de kan få opplæring i større og mindre grupper. Innholdet i undervisningen kan ta utgangspunkt i elevenes interesser eller i deres utviklingsnivå. Hadde det vært mulig å trekke fritidstilbud inn i skolen? Kunne dagens organisering med 1 til 10 skoler gi eldre elever mulighet til å rekruttere til sine fritidsinteresser ved å ha ansvar for å trene eller undervise andre elever? Kunne det gi tid og rom for de elevene som arbeider sent til å komme i havn med det de holdt på med før de tok en pause. Ved overgang fra arbeid i barnehage, hvor vi har og benytter hele dagen, til undervisning i småskolen hvor bolker på en eller to ganger 45 minutter styrer rammene, var jeg frustrert over at de elevene som har et sent arbeidstempo ikke opplevde mestring. Det til tross for at de har forståelse for oppgaven de løser. Kan likhetstanken og den tradisjonelle organiseringen av skoledag, dens timeplan, dens rammer og lærerens undervisningsform gi oss elever med liten mestringsfølelse og vansker?

## 5.5 Refleksjoner rundt problemstillingen min etter endt forskning.

Problemstillingen min, ” Hvordan blir tilpasset opplæring ivaretatt i klasser der det går elever med Asperger syndrom? ”, var utgangspunkt for intervju med lærere, for litteraturstudie og drøfting rundt datamaterialet og dilemmaer som dukket opp under arbeid med stoffet.

Resultatet av undersøkelsen min viser at tilpasset opplæring blir møtt og ivaretatt ulikt fra skole til skole. Det handlet både om organisering og struktur på skolen og om hvilket tilbud eleven med Asperger syndrom ble gitt. Alle lærerne konkluderte med at skolen skulle ha rom for alle elever og at opplæringstilbudet skulle tilpasses hver enkelt. Likevel observerte jeg lite variasjon i metodevalg og tilnærming til faglig kunnskap. Ved å gi erfaringer samt benytte praktiske estetiske fag, eller andre metoder der elevene er aktive, tenker jeg at opplæringen kan bli mer interessant og utviklende for alle elever. For elever med Asperger syndrom antar jeg at opplæringen

får bedre kvalitet om flere tiltak enn ukeplan blir benyttet. Det bør også foregå et mer systematisk arbeid rettet mot sosiale relasjoner og skolen må ha tydelige kunnskapformidlere. Lærerne trenger derfor en bredere kompetanse på syndromet og om inkluderende og systemrettet arbeid. Skolens ledelse bør også benytte de spesialpedagogiske ressursene som er på skolen på en slik måte at det er naturlig for alle å benytte disse. Skole 4 er den skolen som gjennomfører tilpasset opplæring, der de også har systemer for å kvalitetssikre tilbudet og ivareta og utvikle personalet.

---

## 6. AVSLUTNING

Prosjektet og prosessen har gitt meg få svar, men desto flere spørsmål:

- Hvordan har en elev med behov for særskilt hjelp og støtte det i skolen? Hvordan er det å være denne eleven og hvordan føler han seg ivaretatt?
- Hvilke premisser hadde en elev valgt om han hadde fått mulighet til å organisere sin opplæring? Hvor stort skulle antallet på gruppemedlemmer være for at enkelteleven skulle oppleve et fellesskap og et utviklende miljø? Hadde eleven med Asperger syndrom valgt å være alene og holdt på med sitt, eller hadde han ønsket et lite sosialt miljø å forholde seg til?
- Hva skal til for å få en inkluderende skole med tilpasset opplæring? Hvilke grep sikrer et helhetlig og variert opplæringstilbud? Hvordan skal læreren bli ivaretatt i forhold til all kompetanse og kunnskap som ligger til grunn for å gi en god og allsidig opplæring? Hvordan utarbeide systemer som sikrer kvalitet utover tester som måler faglig dyktighet? Og burde spesialpedagogens rolle og plass i skolen forandres og bli mer allsidig?

Jeg har følt motivasjon og ønske om å undersøke om skolens lederstil kan sees igjen i praksis. Underveis i arbeidet har jeg hatt ønsket om å være mer nær eleven med Asperger syndrom og klassen. Jeg har hatt lyst til å være tilstede for å observere relasjoner og undervisningsstil over tid. Arbeidet har bevisstgjort meg på hvordan jeg kan møte tilpasset opplæring i skolen. Som lærer er man en liten, men betydningsfull brikke, i skolen som system. Det avsluttende spørsmålet blir da hvordan skal man gi rom og ro til enkelt eleven og ivareta skolens elevgruppe som helhet?



## 7. Kildeliste:

- Attwood, T(2000) : “Asperger syndrom” – En håndbok for foreldre og fagfolk.
- Bachmann, K og Haug, P (2006) : ”Forskning om tilpasset opplæring” Forskningsrapport nr 62. Høskulen i Volda: Egseth trykk
- Baetson, G. (1972): “Ecology to mind” Canada : Chandler Publishing company
- Befring, E og Tangen R red. (2003): “Spesialpedagogikk” Oslo: Cappelens Akademiske forlag
- Befring, E (2002): «Forskningsmetode, etikk og statestikk» Oslo: Det norske samlaget
- Bøe, I (2000): ”Barnet og de andre”. – Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M (2004): « Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming» Oslo: Universitetsforlaget
- Det kongelige utdannings og forskningdepartement . Stortingsmelding nr 30 (2003 . 2004 : ”Kultur for læring” Gan Grafisk AS
- Ervik, S N. (2003). “Pedanten og eksentrikeren” - Læring jos ungdom med Asperger syndrom – en analyse av læringsprosessens innhold og kontekstuelle relasjoner basert på fem kassustudier. Oslo: Unipub forlag og forfatteren
- Frith, U red. (1998): “Autism och Asperger syndrom” Borås : Liber forlag
- Gillberg, Ch (1993): “Autism og autimliknande tillstånd hos barn, ungdomar og vuxna” Stocholm : Bokforlaget Natur och Kultur
- Gillberg, Ch (1998) : “Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom” - Normale, Geniale, Nerder? Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gjærum, B, Grøholt, B og Sommerschild, H. (1998): Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre. Oslo: forfatterne og Tano Aschehoug
- Haug, P (2004): “Resultatet frå evalueringa av reform 97” Oslo: Norsk forskningsråd
- Jerlang, E red (1995): ”Utviklingspsykologiske teorier” – en innføring BB Grafikk Allingåbro : Ad notam Gyldendal
- Karland, N (2002) : “Asperger syndrom – en forstyrrelse eller anerledes profil?” Artikkel i Spesialpedagogikk 4/02
- Karland, N. (2003): “ Asperger syndrom – Historier fra hverdagslivet” Oslo: Gyldendal Norsk forlag

- 
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet: "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Kvale, Steinar (2005) : « Det kvalitative forskningsintervju» Oslo: Gyldendal/Akademisk
- Lamer, Kari (1997) . "Du og jeg og vi to !" – et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Oslo : Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T og Overland, T (1998) : «Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo Kommune». Oslo: GCS
- Norges offentlige utredningar 2003: 16 . "I første rekke" Forsterket opplæring for alle. Oslo:Gan Grafisk AS
- Ogden, Terje (2003) "Sosial kompetanse og problematferd i skolen. - kompetanse utviklinde og problemløsende arbeid i skolen". Oslo: Gyldendal
- Sjøvoll, J (2004): "Fra spesialundervisning til forsterket opplæring" Artikkel i Spesialpedagogikk 3/04
- Tellevik, J M, Nærland, T og Martinsen, H (2006) : "Individuelt og tilrettelagt. Arbeidsredskap for individuell plan og individuell opplæringsplan." Oslo: Allkopi AS og Unipub
- Utdannings og forskningsdepartementet (2004) . "Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring" Regelverk, prosedyrer og prosesser
- Wormnes, o (1993): "Vitenskapsteori" Oslo: Ad Notam Gyldendal

### **Andre kildehenvisninger :**

- Nordvoll skole og autisme senter. En dokumentsamling. Hefte 4 : "Sosiale historier og visuelle forklaringar". Hefte kan fås ved å ta kontakt på følgende nr 22 14 26 60
- Solvang, N K (2004) : "Hvordan kan man tilrettelegge for å fremme læring hos elever med Asperger syndrom? " – semesteroppgave i spesialpedagogikk .
- Utdanning nr 06/06 : Refleksjon av Helga Hjetland om tilpassa opplæring
- Blogg på [www.aftenposten.no](http://www.aftenposten.no) 12.04.06 knyttet til filmen "Jenta fra OZ".
- [www.kunnskapsloftet.no](http://www.kunnskapsloftet.no)
- [www.lovdato.no](http://www.lovdato.no) : opplæringslova
- [www.tipo.no](http://www.tipo.no)

